



**UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**

**DE LAS VIOLENCIAS QUE ACONTECEN EN LA ESCUELA A LA EMERGENCIA
DEL FENÓMENO DEL MIEDO**

Liliana Marín Serna

Director

Diego Villada Osorio, PhD

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
DOCTORADO FORMACIÓN EN DIVERSIDAD**

Manizales, junio de 2023

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTARA EN FORMACIÓN EN DIVERSIDAD

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Director

Diego Villada Osorio, PhD

De las violencias que acontecen en la escuela a la emergencia del fenómeno del miedo

Manizales, junio de 2023

Email: lilianamarinserna2011@gmail.com Código: 99201626565

Agradecimientos

A Dios, dueño de todo, principio y fin, que me permitió a mis padres y a través de ellos mi vida, quienes siempre estuvieron y están ahí (ahora desde el cielo) motivándome y enseñándome los principios y valores fundamentales para la vida, la importancia de estudiar y el amor y pasión para hacerlo bien hecho, con disciplina, responsabilidad y compromiso, ellos me enseñaron a Ser un buen ser humano.

A Albeiro por su apoyo incondicional, amor y paciencia.
A Valentina y Santiago, pedacitos de mí, motores de mi vida, maestros permanentes de vida, quienes me enseñan que en cada situación nace un aprendizaje.

A Egeo, peludito de mi corazón, amor puro, ternura, inocencia, lealtad, fiel compañero en largas jornadas de lectura y escritura, siempre a mi lado.

Y finalmente a Diego Villada Osorio director de tesis, Maestro de vida, compañero y guía en este camino académico de letras y pensamiento, su sabiduría, intelectualidad y prudencia académica, sin él no hubiera sido posible, gracias Diego porque desde aquel día siempre creyó en esta tesis y con sus profundas reflexiones me motivó a continuar y a ver en este proyecto la posibilidad de una mejor escuela; una escuela inclusiva que respeta la diversidad, una escuela donde todos los niños lleguen alegres, ávidos de conocimiento, haciendo de ella un espacio para la convivencia y la Paz.

A los profesores del doctorado Formación en Diversidad que fortalecieron mi madurez académica, cada seminario me lo disfruté participando con entrega y pasión.

Finalmente, gracias a mí, a mi resiliencia, a mis ganas y esfuerzos por salir adelante, por ser motivadora e inspiradora para mis estudiantes, referente para muchos compañeros, y que pese a la difícil situación de salud que me acompaña, no me dejé vencer, aunque muchas veces sentí desfallecer y que se me apagaba la luz que quería dejarlo todo ahí, continué siempre adelante con actitud y temple.

Dedicatoria

A Walter, Sergio Urrego, y tantos niños que se arrebataron sus propias vidas y se llevaron al cielo el dolor y la falta de comprensión y amor de una escuela violenta que no los incluyó, no los protegió y no fue garante de sus derechos.

A todos los niños, niñas y adolescentes que sufren el dolor del miedo causado en una escuela indiferente a los diferentes, que tolera y naturaliza las diversas formas de violencia, ocasionando que los niños vivan la reprobación y lleguen a la deserción.

A los padres de familia que con su dolor e impotencia se sienten desprotegidos en una sociedad que justifica y normaliza la violencia al interior de las aulas y los espacios educativos.

A los directivos y docentes que priorizan la formación humana y el respeto por la diferencia, por encima de lo académico. La escuela es un lugar de representación de la dignidad humana, no un espacio para el dolor, la tristeza, la angustia la desesperación y la desesperanza.

A todos los actores de la escuela quienes de una u otra manera se preocupan por una escuela incluyente, amable, acogedora, amorosa, exigente, que respeta la diversidad de cada Niño (a) y adolescente e inculca en ellos los principios y valores fundamentales para la vida.

A todos los adultos que en su infancia vivieron (pertenecieron) en una escuela indiferente al dolor de la discriminación, la soledad, y la tristeza

«Un niño que es amado, valorado y respetado en su familia es un niño que se ama, se valora, se respeta y, asimismo, ama, valora y respeta a los demás» (Marín-Serna, Liliانا, 2023)

Contenido

| | |
|--|----|
| Introducción..... | 11 |
| 1. Interpelación del fenómeno..... | 15 |
| 1.1. Formulación problematizante..... | 15 |
| 1.1.1. Aspectos preliminares..... | 15 |
| 1.1.2. Una mirada al tiempo reciente..... | 18 |
| 1.1.3. El problema en sí..... | 18 |
| 1.1.4. El problema en contexto sociohistórico..... | 20 |
| 1.1.5. Consideraciones sobre el problema de investigación..... | 23 |
| 1.1.6. Pregunta por el fenómeno..... | 26 |
| 1.2. Objetivos..... | 26 |
| 1.2.1. Objetivo general..... | 26 |
| 1.2.2. Objetivos específicos..... | 26 |
| 1.2.3. Justificación del estudio..... | 27 |
| 2. Acercamientos epistémicos..... | 30 |
| 2.1. Escenario investigativo..... | 30 |
| 2.1.1. Indagaciones en divergencia y convergencia sobre la violencia escolar.... | 30 |
| 2.1.2. Violencia escolar en contextos de diversidad..... | 37 |
| 2.2. Referente normativo-contextual de investigación..... | 40 |
| 2.2.1. Sobre la violencia escolar en Colombia: reflexiones introductorias | 40 |

| | |
|--|-----|
| 2.2.2. Perspectiva multilateral y sistema educativo colombiano en el escenario de la diversidad..... | 44 |
| 2.2.3. Sobre la inclusión | 49 |
| 2.2.4. Tiempos de superación de la violencia en Colombia | 54 |
| 2.3. Referentes teórico-conceptuales de investigación..... | 56 |
| 2.3.1. Sobre la violencia en la escuela (<i>Bullying</i>)..... | 56 |
| 2.3.2. Sobre la violencia escolar: otras formas de violencia que acontecen en la escuela..... | 60 |
| 2.3.3. Sobre la diversidad | 633 |
| 2.4. Roles y actores de las violencias que acontecen en la escuela | 67 |
| 2.4.1. La víctima..... | 67 |
| 2.4.2. El victimario | 69 |
| 2.4.3. El grupo de compañeros como espectadores (cómplices) | 70 |
| 2.4.4. La escuela | 71 |
| 2.4.5. Los profesores..... | 72 |
| 2.4.6. La familia..... | 73 |
| 2.5. Una mirada expedita a las teorías explicativas de la violencia escolar | 74 |
| 2.6. Constructos epistémicos de la violencia y el miedo en la política..... | 77 |
| 2.7. De las formas conceptuales y teóricas de la violencia y el miedo..... | 81 |
| 2.7.1. Sobre la violencia: observaciones cognoscentes en Heidegger | 83 |
| 2.7.2. Sobre el Miedo: observaciones cognoscentes en Heidegger | 88 |

| | |
|---|------|
| 2.7.3. La naturaleza integral del fenómeno del miedo..... | 92 |
| 2.7.4. Aproximaciones a la Psicología y Neurociencia del miedo | 96 |
| 3. Fenomenología puesta en escena..... | 1000 |
| 3.1.1. Estructura metódica: procedimiento sintético del razonar..... | 1000 |
| 3.1.2. Sobre la fenomenología de la percepción de Maurice Merleau Ponty | 105 |
| 3.1.3. Más allá de los sentidos y la sensibilidad: la percepción..... | 112 |
| 3.1.4. Sobre el cuerpo sujeto y el lenguaje..... | 115 |
| 3.1.5. Consideraciones finales sobre el método..... | 118 |
| 4. Resultados investigativos..... | 119 |
| 4.1. Descripción fenomenológica de las manifestaciones del miedo en episodios de violencia que acontece en la escuela..... | 119 |
| 4.2. Manifestaciones del fenómeno del miedo en episodios de violencia contra la diversidad de género en la escuela | 1212 |
| 4.3. Manifestaciones del fenómeno del miedo en episodios de violencia oculta de la escuela: transgresión a la diversidad cognitiva | 125 |
| 4.4. Manifestaciones del fenómeno del miedo en episodios de violencia física y verbal en escuela..... | 128 |
| 4.5. Manifestaciones del fenómeno del miedo en episodios de violencia psicológica acontecida en la escuela | 133 |
| 4.6. Manifestaciones del fenómeno del miedo en episodios de violencia física de los padres de familia | 138 |

| | |
|--|-----|
| 4.7. Descripción del cuerpo sujeto autorreflexivo..... | 144 |
| 5. Conclusiones..... | 150 |
| 6. Referencias bibliográficas..... | 156 |

Índice de imágenes

| | |
|--|-----|
| Ternura (Oswaldo Guayasamín, 1989)..... | 15 |
| Los niños (Oswaldo Guayasamín, 1941)..... | 30 |
| El grito n° 3 (Oswaldo Guayasamín, 1983) | 100 |
| La maternidad (Oswaldo Guayasamín, 1986) | 119 |
| El abrazo y, Dolor y Esperanza (Oswaldo Guayasamín 1989) | 150 |

Índice de ilustraciones

| | |
|---|----|
| Delimitación del fenómeno del Bullying..... | 22 |
|---|----|

Índice de tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Condiciones objetivas y subjetivas del conflicto..... | 21 |
| Tabla 2. Rasgos distintivos del acoso..... | 68 |
| Tabla 3. Respuesta de compañeros frente al coso..... | 70 |
| Tabla 4. Tipología de maltrato familiar..... | 74 |
| Tabla 5. Tabla descriptiva de la palabra hablante: devolverle la voz al mundo objetivo. Manifestaciones del fenómeno del miedo en episodios de violencia contra la diversidad de género en la escuela..... | 123 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 6. Tabla descriptiva de la palabra hablante: devolverle la voz al mundo objetivo. Manifestaciones del fenómeno del miedo en episodios de violencia oculta de la escuela: transgresión a la diversidad cognitiva..... | 127 |
| Tabla 7. Tabla descriptiva de la palabra hablante: devolverle la voz al mundo objetivo. Manifestaciones del fenómeno del miedo en episodios de violencia oculta de la escuela: transgresión a la diversidad cognitiva..... | 132 |
| Tabla 8. Tabla descriptiva de la palabra hablante: devolverle la voz al mundo objetivo. Manifestaciones del fenómeno del miedo en episodios de violencia psicológica acontecida en la escuela..... | 136 |
| Tabla 9. Tabla descriptiva de la palabra hablante: devolverle la voz al mundo objetivo. Manifestaciones del fenómeno del miedo en episodios de violencia física de los padres de familia en la escuela..... | 140 |

Introducción

La siguiente investigación de tesis doctoral se pregunta por las manifestaciones del fenómeno del miedo en episodios de violencia que acontecen en la escuela en tiempos de urgente reconocimiento y respeto por la diversidad. Inicia con la formulación del problema de investigación que pone en crisis las medidas, estrategias y demás lineamientos multilaterales y estatales en el sentido de que a pesar de todo lo que se ha dicho y hecho en materia legislativa y demás, la violencia que acontece en la escuela, como la violencia física y psicológica, no cesa en las instituciones educativas, adicionalmente, enfatiza en la violencia que ejerce la escuela en sus modos formativos de operar, donde se implica la violencia contra la diversidad. Aunado a este hecho, y enfatizando el lugar de la escuela, esta se considera como el espacio público por excelencia donde se aprenden y expresan códigos de vida adquiridos dentro y por fuera de la familia, como la sociedad, en otras palabras, es en donde las relaciones humanas experimentadas se transforman en modelos de convivencia social (Berger, 2009). Un aspecto central del problema de investigación es que los estudios se han centrado demasiado en el fenómeno de la violencia sin reconocer el círculo nocivo conformado también por el miedo.

En este acápite denominado delimitación del objeto de estudio, además del planteamiento del problema se presentan también los objetivos y la justificación; posterior a ello, los referentes investigativos conformados por una revisión detallada de las investigaciones sobre los fenómenos de la violencia y el miedo que *acontecen en la escuela*, por lo tanto, se presentan tensiones y claridades entre la violencia en la escuela y la violencia escolar, enfatizando en las violencias que acontecen en la escuela como el concepto en que se funda la tesis desde la idea de que en la escuela ocurren todo tipo de violencias, de ahí que en la tesis se configure el distintivo violencias acontecidas en la escuela.

Se presenta también un referente normativo y contextual que expresa la cantidad de esfuerzos realizados acerca del fenómeno de la violencia en la escuela, el matoneo o el *bullying*, sin que el contexto normativo incluya las violencias ocultas que ejerce la escuela, sin embargo, ofrece un amplio panorama de las condiciones actuales de este problema generalizado desde la perspectiva institucional y multilateral; realiza una revisión de los conceptos diversidad e inclusión en la escuela y sobre la cultura violenta de Colombia.

Posteriormente, el capítulo desarrolla las categorías de análisis violencia escolar, violencia en la escuela y diversidad, seguidamente el rol de los actores de la violencia que acontece en la escuela como son la víctima, el victimario, y los cómplices, así como la escuela, la familia y los docentes, luego se expone una perspectiva rápida de las teorías que trabajan la violencia en la escuela.

Luego, en el referente teórico se introducen consideraciones sobre la violencia y el miedo desde una postura crítico social, filosófica y política con autores como Jean Baudrillard, Hannah Arendt y Byung Chul-Hang, después profundiza con el desarrollo los conceptos violencia y miedo desde Martin Heidegger, finalmente con aproximaciones a la Psicología y la Neurociencia del miedo, de manera que la tesis transita en este punto de la generalidad del fenómeno de la violencia a la particularidad del fenómeno del miedo por medio de un desarrollo conceptual, filosófico y lingüístico de ambos fenómenos y sus vinculaciones epistemológicas centradas en Martín Heidegger.

En el cuarto capítulo la tesis define su método científico con la delimitación contextual, las técnicas de recolección de la información, donde juega un papel crucial el relato autobiográfico y la observación no participante; posterior a ello, la investigación se inscribe en la Fenomenología de la percepción de Maurice Merleau Ponty como un vehículo de acceso a las manifestaciones del

miedo, los fenómenos del mundo vital y, relacionando los parámetros *palabra hablante*, *palabra hablada* y *cuerpo sujeto*, con lo cual, la investigación conduce un método cargado de percepciones, sensaciones, sensibilidad, asiduidad de la estructura lingüística, espontaneidad, asombro y paradoja, entre otros factores fenomenales.

De otro lado, el quinto capítulo exhibe y exterioriza los resultados de investigación de acuerdo a las *manifestaciones del fenómeno del miedo en episodios de violencia que acontecen en la escuela* de acuerdo con la descripción fenomenológica del relato autobiográfico y la transcripción de la observación no participante. Allí se describe el miedo en los estudiantes, en los docentes, en los directivos docentes y en los padres de familia conforme a los roles que emanan de la experiencia vital relatada por la investigadora, por ende, de los episodios de violencia contra la diversidad de género en la escuela, violencia oculta de la escuela: transgresión a la diversidad cognitiva, violencia física y verbal en la escuela, violencia psicológica acontecida en la escuela y violencia física de los padres de familia.

Finalmente, las conclusiones del estudio evidencian una relación vinculante y de doble vía entre el miedo y la violencia en términos de círculo nocivo, el miedo emerge como fenómeno de la violencia, se edifica y se le otorga sentido en torno a sus implicaciones en los episodios de violencia. De tal manera que, se confirma la violencia en el miedo, es decir que, de lo que comúnmente se piensa y conoce que hay miedo luego de la violencia, ahora, de forma significativa, el miedo es violento y no solo la violencia produce miedo, sino que el miedo se transfigura en violencia. Las condiciones existenciales marcadas por la diversidad son susceptibles de ser violentadas constante y ocultamente debido al miedo al otro y a lo que pueda perder el individuo por el solo hecho de su presencia, en ocasiones amenazantes ante la singularidad. Asimismo, la

escuela es violenta y lo hace reaccionariamente ante el miedo, la amenaza y el perjuicio que le implican los cambios del tiempo, sus necesidades y exigencias formativas.

Por último, en la discusión de los resultados se indica que el miedo es transversal, integral y multidimensional; es una enfermedad social que determina formas culturales, incluso en la escuela, de allí que sea imperioso abordar este gran fenómeno-problema desde el Psicoanálisis, pues se considera la existencia de conflictos en la percepción individual y colectiva en cada uno de los actores escolares, así como una teoría laudable para el afrontamiento de la unidad fenomenológica, circunscrita en la estructura de la mente de Sigmund Freud.

1. Interpelación del fenómeno



Ternura
Oswaldo Guayasamín (1989)

1.1. Formulación problematizante

1.1.1. Aspectos preliminares

En el año 2018 Alrededor de 150 millones de niños en el mundo fueron víctimas de violencia en la escuela, así lo confirmó la Unicef en el documento *Violencia en las escuelas: una lección diaria*; cifra correspondiente a la mitad de los adolescentes del mundo, quienes padecen de acoso, peleas físicas y otros tipos de violencia (Unicef, sep. 6 de 2018); por su parte, estudios de este mismo año afirman que Colombia es el segundo país de Latinoamérica con mayor acoso escolar entre los pertenecientes a la OCDE. Los datos fueron obtenidos con la aplicación de la prueba PISA y reportaron que el 32% de los niños encuestados reveló haber padecido cualquier clase de bullying, el 12.2% fue víctima de robos o daños en sus pertenencias, el 11.2% fue golpeado o estrujado, el 15.9% reportó ser excluido de algunas actividades, el 18.1% recibió burlas

y el 10.6% reportó haber recibido amenazas por parte de sus compañeros de escuela (Pontificia Universidad Javeriana, 2022).

Como se expresa en lo anterior, la violencia en la escuela es un fenómeno inquietante en el plano internacional. Las preocupaciones globales no tardan en repercutir en Colombia desde inicios del presente siglo a nivel legislativo y de políticas públicas, con sucesos como el estudio de antecedentes solicitado en el 2005 por una bancada del Congreso de la República, denominado; *Agresión, maltrato y acoso psicológico entre los compañeros de estudio* (Hernández y Marulanda, 2005). El resumen ejecutivo desarrolla amplia y profundamente el problema del acoso o maltrato «intra-escolar», partiendo del reconocimiento de la presencia por tradición de este fenómeno en la escuela y la contestación ineficiente de la institucionalidad en lo legal y educacional. Asimismo, los autores detectan estudios previos como el de Hoyos (2005) y analizan el fenómeno en países como España y en Colombia, donde encuentran delimitaciones teóricas del concepto anglosajón *Bullying* o maltrato escolar entre pares.

En adelante, Ruíz (2016) revisa el desarrollo jurisprudencial desde la resolución judicial Sentencia T-917 de 2006, la cual contó con el ponente magistrado Manuel José Cepeda Espinosa, a partir de un hecho en el que estudiantes desnudan a un compañero y lo filman; la Corte busca amparar los derechos del joven solicitando a la Institución Educativa la restauración del derecho fundamental a la dignidad de la víctima y no simplemente decisiones sancionatorias para los victimarios.

Más adelante, en la Sentencia T-905 de 2011 cuyo magistrado ponente fue Jorge Iván Palacio Palacio, la Corte Constitucional expresa el compromiso por aunar esfuerzos en la realización de estudios técnicos y revisión por parte de expertos, a causa de la urgencia de evidenciar la dimensión del fenómeno en Colombia; esto como consecuencia del acoso verbal

esgrimido contra una pequeña quien recibió ataques permanentes por parte de otros estudiantes, los padres de la menor agredida presentan Acción de Tutela (Forero, 2016).

Estos son algunos antecedentes normativos relevantes iniciales, después, en el año 2012 se radica el proyecto *«por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar»*, que fue aprobado por la Ley 1620 de 2013. Con este acontecimiento se establece un cuerpo normativo conformado por múltiples estrategias a nivel de entidades territoriales, instituciones educativas e instituciones estatales, propone comités, consejos, proyectos pedagógicos transversales, etc. Con lo expuesto, luego de 15 años y algunos antecedentes normativos, despliegues institucionales y de violencia hecha expresión, la continua violencia en las instituciones educativas se considera como un problema social abordado desde diferentes campos, entre ellos, el de la pedagogía y el de las políticas públicas. Actualmente, el desarrollo de este tema en el ámbito educativo requiere de mayores esfuerzos de articulación entre actores para un mejor tratamiento (Nahuel-di-Napoli, 2018) pues, a pesar de la expedición de la Ley 1620 de 2013 (El Congreso de Colombia, 2013) sobre convivencia escolar, los casos de intolerancia en las aulas del país no cesan.

Ante lo anterior, es necesario cuestionarse *¿Cómo han impactado las políticas interinstitucionales el fenómeno de la violencia escolar? y, después de casi 10 años de creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar ¿Cómo se comporta actualmente este fenómeno?, ¿qué se ha dicho sobre el trasfondo del fenómeno más allá de las circunstancias socioeconómicas del contexto escolar?*

1.1.2. Una mirada al tiempo reciente

Según el estudio realizado entre enero de 2020 y septiembre de 2021 los casos de *Bullying* en Colombia siguen aumentando, indica que «6 de cada 10 niños sufren todos los días algún tipo de acoso y ciberacoso» (Internacional Bullying Sin Fronteras para América, Europa, Asia, Oceanía y África, 2021); si bien, en las estadísticas el departamento de Caldas no se encuentra entre los departamentos con mayor porcentaje de casos reportados, llama la atención el incremento de las causas del *Bullying* en la escuela. Adicionalmente, para este año 2022 se encienden las alarmas en el dicho departamento y en su capital Manizales por el aumento de casos de violencia escolar, los titulares de la prensa expresan esto: «Caldas busca soluciones ante el crecimiento del acoso escolar» (Caracol Radio Manizales, 6 de mayo de 2022); «Denuncian presunto acoso de docente a estudiantes en colegio rural de Manizales» (La Patria, abril 9 de 2022); «Menor en grave estado de salud tras caer de un segundo piso en su colegio» (Caracol Radio Manizales, 20 de abril de 2022), «Voces de rechazo por caso de bullying en colegio de Manizales» (Radio Nacional de Colombia, 4 de mayo de 2022). De acuerdo con el portal Noticias de Manizales y Caldas, en mayo y junio de 2022 la Secretaría de Educación Departamental de Caldas focalizó cinco municipios por reportar incremento del fenómeno escolar tipo II y tipo III. Tristemente, «esto pese a que cada año las entidades del Comité Departamental realizan avanzadas en las instituciones educativas del departamento para adelantar acciones de capacitación, vigilancia, control, socialización y ejecución de campañas» (BC Noticias, 10 de mayo de 2022).

1.1.3. El problema en sí

Hasta aquí se puede observar un panorama desalentador de la realidad de la violencia escolar en Colombia. El análisis de la realidad apunta a que hasta el momento las teorías

predominantes sobre el asunto que nos inquieta y las políticas interinstitucionales no han logrado desentramar el lado oculto de la violencia escolar; no se encuentran soluciones importantes inclusive con todas las acciones normativas, gubernamentales, estatales, pedagógicas e institucionales realizadas. Adicionalmente, es de observar la tensión conceptual entre «violencia en la escuela» y «violencia escolar».

Referente al concepto violencia escolar como es tratado en el estudio realizado en 2005 en el Congreso de la República, este reduce el fenómeno al matoneo en la escuela o *Bullying*, el cual menciona que, incluso, se da entre pares en escenarios laborales conocido como *Mobbing*, no obstante, hasta ese entonces en la región, y específicamente en Colombia, no se contaba con el debate sobre la disyuntiva conceptual, es por esto que el contenido del proyecto se refiera a lo que a hoy se conoce como violencia en la escuela relacionada con las violencias entre pares aunque el estudio señalado lo denomine violencia escolar. Mientras la violencia escolar refiere otras violencias, como las «ocultas» que ejerce la escuela o la sociedad.

En este sentido, en la presente tesis formulo que la violencia escolar contempla aspectos institucionales de la escuela que implican a directivos docentes y docentes; aunque en diversos autores esta distinción no sea clara y conduzca a confusiones, de hecho, Olweus (1993) y Ortega (2013) consideran que «el *bullying* es una conducta violenta y frecuente entre pares, sin embargo, no es la única en el contexto de la violencia escolar, pues existen muchas acciones, actitudes y hechos de diversos protagonistas en el espacio escolar» (en Chan y Márquez, 2021). Entonces, los autores aceptan que no existe una sola violencia en el contexto escolar, pero confunden o desconocen los conceptos al referirse al *bullying* como violencia escolar y no como violencia en la escuela, sin dejar de lado que se aproximan a lo que en realidad es la violencia escolar por considerar otros protagonistas.

Es por ello que en el presente estudio analizo las dos en su conjunto, la violencia en la escuela como una representación de las herencias socioculturales e históricas que alimentan la violencia entre pares y la violencia escolar como un acto que oculta el miedo institucional, del docente o del directivo docente y que en parte es alimentado por algunos padres de familia; por lo tanto, se consideran problemáticas adyacentes y/o coexistentes en cuanto representación cultural. Este supuesto, conduce la investigación a desvelar el trasfondo de la violencia escolar, más allá de las situaciones escolares entre pares, más allá de la diversificación del fenómeno; me atrevo a decir que en el trasfondo del fenómeno de la violencia escolar se halla el fenómeno del miedo que se traduce en violencia escolar. Un punto de encuentro entre estas dos miradas de la violencia es el miedo; el miedo es una de las expresiones del fenómeno en los entornos escolares. Ante escenarios de desigualdades, inequidades, injusticia social, violencia generalizada, problemáticas psicosociales; egos exacerbados, jerarquías e islas del conocimiento, competencia profesional acérrima, incomprensión de las libertades de pensamiento y de expresión, inconsciencia sobre la construcción conjunta del conocimiento y el saber y el reconocimiento de la diversidad, conviven la violencia en la escuela y la violencia escolar respectivamente.

1.1.4. El problema en contexto sociohistórico

¿Qué es lo que nos invita a pensar el problema en las entrañas sociohistóricas y políticas de Colombia? No es un secreto que la historia de Colombia se caracteriza por múltiples y constantes conflictos territoriales, desde la colonia hasta la violencia política, los grupos armados, la «limpieza», la «guerra sucia», las masacres, el desplazamiento y desaparición forzada, el reclutamiento ilícito, los códigos de convivencia, el narcotráfico, etc. Dichas problemáticas que involucran al Estado y a la Sociedad, no son las únicas relacionadas con la violencia y su incidencia

en subsistemas sociales como la escuela, pertenecientes a la tradición nacional; tampoco son conocidas en su totalidad a nivel internacional y ello no implica que no se consideren determinantes durante el análisis y comprensión del objeto de estudio, por su carácter conflictivo.

En su conjunto, Rangel et al., (2014) desglosan estos y otros conflictos colombianos; sin embargo, llama la atención la fundamentación sobre los ejes de análisis como causa o factor único, diversas y versátiles causas del conflicto y el carácter racional o irracional, así como la naturaleza psicológica o social del conflicto. En efecto, los autores se preguntan «¿O deberíamos ir más allá de las razones afirmadas y consideradas con sospecha como meras autorrealizaciones e intentar penetrar hasta los impulsos *reales* que llevan a la gente a un comportamiento agresivo?» (p. 21).

En este orden, el supuesto de que el miedo es un constructo sociohistórico, sociocultural e histórico, debería confluir con sus representaciones en la escuela entendida como subyacente del sistema social; el problema es que el miedo como un estado subjetivo y emocional recreado o condicionante del conflicto no se ha considerado lo suficiente; y aparece sin desvelar como se observa en la siguiente tabla propuesta por Rangel et al. (2004) para comprender condiciones del conflicto en Colombia:

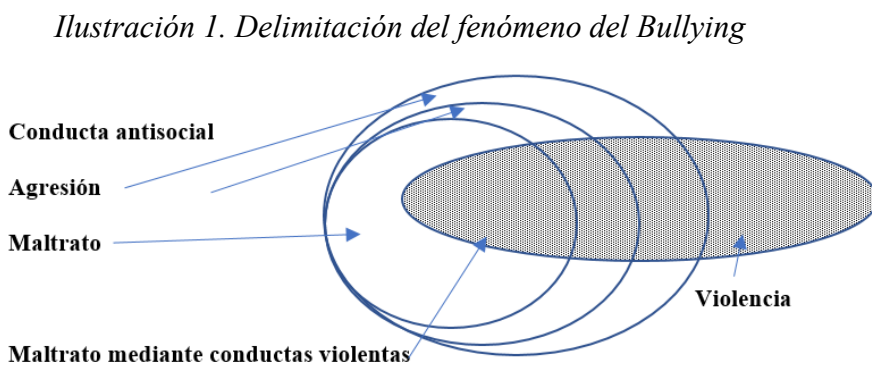
Tabla 1. Condiciones objetivas y subjetivas del conflicto

| Condiciones objetivas del conflicto | Condiciones subjetivas del conflicto |
|---|---|
| Tener conocimiento consciente del “Otro” (u otros) | Percibir al otro u otros como “contrario(s)” |
| Identificar un objeto de interés común (u objetos) entre las partes. | Percibir ese objeto(s) de interés como “indivisible (s)” o de acceso excluyente |
| Movilizarse simultáneamente (en el tiempo) y sobre el mismo espacio social, hacia ese (esos) objeto (s) de interés. | Percibir la movilización de la parte contraria hacia el objeto de interés común como ataque o amenazas a las propias pretensiones |
| Emprender acciones tendientes a limitar, neutralizar o eliminar las opciones de acceso del “otro” hacia un objeto de interés común. | Desconfiar de cualquier gesto por proposición del “otro” (u otros). |

| | |
|--|---|
| Enfrentar y responder con hechos concretos a las acciones que emprende e “otro” (u otros) para limpiar, neutralizar o eliminar las propias opciones de acceso al objeto de interés | Sentir hostilidad, menosprecio o rabia hacia el otro. |
| Sufrir modificaciones concretas en las circunstancias iniciales, como consecuencia de las acciones del otro | Abrumarse personalmente por “problemas” y «enredos» que le causa el “otro(s)” |
| Modificar las circunstancias iniciales del “otro(s)” gracias a los impactos causados por las propias acciones | Estimularse personalmente por los “problemas” y “enredos” que le causa el otro(s) |

(Tomado de Rangel et al. 2004, p.p. 24 y 25)

Por lo pronto, se definen las particularidades de esta tesis con el propósito de concretar la delimitación del problema de estudio en el contexto sociohistórico y en teoría, para ello, traemos de regreso a Hernández y Marulanda (2005) quienes presentan la delimitación del *Bullying* en la siguiente imagen:



Fuente; Hernández y Marulanda, (2004; tomado de Barrios et al., 2003). Diseño con reelaboración propia.

En la imagen, la violencia es transversal, se entiende que dicha transversalidad se agota en el *Bullying* o violencia en la escuela porque excluye del debate otros escenarios de violencia y de análisis fenomenológico, donde habitan otros actores escolares, sociales, políticos y

económicos. En sí, tratándose del supuesto de investigación reafirmado más adelante, el miedo también es producto de distintas formas de dominación estatal, religiosa o económica, así que propongo el miedo como fenómeno a comprender, a desnudar y a describir, lo enuncio como transversal, social, cultural, causal y derivacional. La propuesta problematizante formula la violencia escolar como un asunto que es transversalizado por el fenómeno del miedo, trasfondo que hace de la violencia un problema por tradición, multifacético y a diferentes escalas sociales y humanas.

1.1.5. Consideraciones sobre el problema de investigación

La manifiesta preocupación sobre las situaciones de acoso escolar a nivel mundial, obedece al aumento de casos en los que dichos comportamientos afectan severamente a las víctimas, impactan lo social, versa sobre la conflictividad en la población infantil y juvenil en etapa de formación que aqueja a las naciones. Las conductas de acoso escolar entre compañeros de clase, específicamente en las instituciones donde se fundamentó la experiencia investigativa, suelen ser la causa de problemas complejos en el desarrollo de los menores, quienes, al verse atacados, suelen desencadenar problemas físicos y mentales basados en las inseguridades que les causan este tipo de agresiones. La violencia física y psicológica es una de las formas más visibles, seguida por *cyberbullying* y acoso sexual, manifestado por la población de dicho plantel. Con ello, una de las formas en que se evidencia el maltrato es en el bajo desempeño académico de quienes suelen ser víctimas.

Paralelo al aumento de situaciones de acoso, en Colombia no se encuentran estudios que aborden el miedo como un factor de fondo de la violencia escolar, por lo que el desconocimiento

real de lo que sucede a nivel estructural y no sólo funcional carece de visibilización y respuesta adecuada por parte de las entidades gubernamentales.

Por ello, entender esas manifestaciones de violencia escolar y enfrentarlas como un problema sistémico y relacional de importancia, (es un hecho que afecta y modifica las dinámicas sociales sobre las que debe producirse la actividad educativa), puede servir de punto de inflexión para que, desde un enfoque de inclusión y respeto a la diversidad, se puedan determinar estrategias de mitigación de este fenómeno que suele traspasar el hecho de ser aislado, esporádico o episódico. El meollo del asunto radica en que por más políticas que se implementen, por más legislaciones que acontezcan el fenómeno de la violencia en la escuela continúa mostrando nuevas facetas, nuevos escenarios y nuevos actores.

Asimismo, existen limitaciones en el planteamiento de algunos currículos escolares que mantienen una estructura homogénea, fragmentando así el desarrollo de competencias al generar divisiones innecesarias entre los escolares que pueden conducir al miedo. Estas concepciones se materializan en la presencia de actitudes de insana competencia, falta de empatía y el surgimiento de comportamientos violentos que atentan contra el respeto y la tolerancia como valores cívicos esenciales; pese a la existencia de un fuerte aparato normativo e institucional que fomenta el reconocimiento de derechos de grupos poblacionales étnicos y minoritarios, son múltiples las dificultades que surgen al respecto en el contexto escolar.

Adicionalmente, en el contexto colombiano, se considera que, ante la ingente producción legislativa, los padres de familia y el contexto sociocultural en el que habitan los alumnos pueden representar un obstáculo para el progreso de los estudiantes diversos, ya sea porque quieren protegerlos de una frustración o decepción o porque consideran que las “discapacidades” —u otras circunstancias que los hacen diferentes a la mayoría— no les permiten un mayor desarrollo. Por

ello, los talleres, las charlas y todo aquello que les admita a los padres conocer las experiencias exitosas de personas con características similares a sus hijos, serán de gran ayuda para eliminar la discriminación desde casa.

La arquitectura de las instituciones educativas y la geografía del país siguen siendo un obstáculo insalvable en algunas zonas apartadas de los cascos urbanos, lo cual se convierte en un impedimento significativo para los estudiantes con “discapacidades” físicas. A la falta de cobertura institucional se suma la falta de recursos didácticos y apoyos técnicos que facilitarían el proceso de aprendizaje. Los estudiantes y colegios que han logrado completar los niveles educativos apostando a la educación inclusiva tienen ahora otro reto: lograr que los estudiantes diversos puedan vincularse a la oferta laboral o a la educación superior. Mucho más aquellos que están por encima de la edad promedio de sus compañeros de clase.

También se observa que la evaluación excluye, la evaluación interna y externa es homogenizada, estandarizada, no permite que cada uno sea quien es con su saber. Excluye, porque un niño que reprueba, en la mayoría de los casos, es un niño que deserta del sistema educativo.

Seguidamente, el reconocimiento de la importancia de la relación docente – estudiante, es vital en el desarrollo de un ambiente de clase ameno, que invite al estudiante a expresarse sin temor a ser juzgado o discriminado por su falta de experiencia o por provenir de contextos complejos en donde la violencia, la discriminación y el abuso son comunes.

El supuesto de investigación es el siguiente: los episodios de violencia que acontecen en la escuela ocultan en sus actores escolares estudiantes, docentes, directivos docentes y padres de familia en su rol de víctimas, victimarios y cómplices diferentes manifestaciones del fenómeno del miedo que pueden ser desvelados a través del método fenomenología de la percepción.

1.1.6. Pregunta por el fenómeno

¿Cómo se manifiesta el fenómeno del miedo en los actores de las comunidades educativas estudiantes, docentes, directivos docentes y padres de familia en sus roles de víctima, victimario y cómplice durante los episodios de *violencia que acontecen en la escuela* en tiempos en que urge el reconocimiento y respeto por la diversidad de acuerdo con el relato autobiográfico de mis experiencias de vida?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

- Comprender las manifestaciones del fenómeno del miedo en actores escolares de las comunidades educativas en sus roles de víctima, victimario y cómplice durante episodios de *violencia que acontecen en la escuela* en tiempos de urgente reconocimiento y respeto por la diversidad, de acuerdo con el relato autobiográfico de mis experiencias de vida.

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar los episodios de *violencia que acontecen en la escuela* y contra la diversidad de acuerdo con mis experiencias de vida durante la trayectoria profesional en las instituciones educativas.
- Percibir fenoménicamente las manifestaciones del miedo de los actores escolares estudiantes, docentes, directivos docentes y padres de familia durante episodios de violencia acontecida en la escuela y su relación con el reconocimiento de la diversidad

en sus respectivos roles de víctima, victimario y cómplice en las instituciones educativas donde he desarrollado mi labor profesional.

- Describir fenomenológicamente las diferentes manifestaciones del fenómeno del miedo de los actores escolares en su rol de víctimas, victimarios y cómplices durante episodios de *violencia acontecida en la escuela* y su relación con el reconocimiento de la diversidad en las instituciones educativas donde he desarrollado mi labor profesional.

1.2.3. Justificación del estudio

La presente tesis tramita diversos procesos y resultados, trayectos y dinámicas necesarios para la formación doctoral en Diversidad; esto es, desarrollar capacidades investigativas que redunden en generación de conocimiento científico pertinente, útil, novedoso y necesario; estructuración intelectual profunda; transformación personal por la adquisición de una nueva conciencia de mi individuación, relacionamiento y despliegue epistemológico y; finalmente, repercusión positiva en mis entornos y escenarios profesionales. Dicho conocimiento científico obedece a la ampliación y/o profundización del panorama actual de las violencias que acontecen en la escuela, especialmente, al fijar la mirada en el fenómeno del miedo como un asunto sobre el cual es preciso ofrecer nuevos elementos comprensivos de las dinámicas escolares colectivas e individuales, tanto para los planteles educativos focalizados, como para las demás instituciones educativas, docentes, directivos docentes, psicoorientadores, padres de familia, estudiantes y tomadores de decisiones a nivel gubernamental en lo relacionado con el afrontamiento del fenómeno de la violencia en el ámbito educativo.

Las instituciones educativas son los espacios en los que se establece gran parte de los primeros y constantes relacionamientos humanos en estancias formativas; aplica entonces para los

actores y agentes de las comunidades educativas. El ambiente generado a partir de las violencias escolares es determinante para el éxito o el fracaso del aprendizaje, de las actividades académicas en general y del futuro del educando; esto conforme a la complejidad del ser humano, sus interacciones sociales y la generación de nuevos elementos que ayuden realmente a comprender las raíces del fenómeno en cuestión.

En ese sentido, los ambientes en los que se establece la relación enseñanza – aprendizaje son fundamentales para lograr un rendimiento adecuado de los alumnos, quienes se ven directamente afectados por las relaciones que entretejen durante esta etapa de su vida, también es fundamental apropiarse del avance del conocimiento por parte de las Instituciones Educativas, luego, de los padres de familia y de los estudiantes con el objetivo de fortalecer y blindar los proyectos de vida particulares y de comunidad. Como en este caso, en que se busca reconocer los diferentes escenarios y modos de operar de las violencias acontecidas a nivel escolar, sus motivaciones e incluso, encontrar nuevas salidas a la situación actual, diversificada y atenuada.

Se trata de aportar con el conocimiento a una problemática claramente definida, la UNESCO, señala sobre la manifestación de la violencia en el ámbito educativo, *bullying* o matoneo, como una de las situaciones de transgresión más grave presente alrededor del mundo, pues de acuerdo con el informe presentado por la organización en 2019, de 144 países encuestados, uno de cada tres estudiantes manifestó haber sufrido situaciones de violencia física e intimidación al menos una vez al mes en su institución educativa (UNESCO, 2019).

Teniendo en cuenta lo anterior, las manifestaciones de violencia en el aula de clase, en el recreo, en los pasillos y en general, en los espacios escolares son un reto para docentes y directivos de las Instituciones Educativas (IE), quienes deben liderar acciones de cambio que lleven al mayor destierro posible de todas las formas de violencia, estableciendo parámetros para una educación

inclusiva; que tenga en cuenta las diferencias de cada estudiante, promoviendo un ambiente de respeto y tolerancia por la diferencia; sin embargo, deberá coexistir una conciencia colectiva sobre los detonantes y las circunstancias.

Por consiguiente, una revisión en el contexto epistémico de la Filosofía social que se vale de la hermenéutica de los textos y la Fenomenología de la percepción se presenta como una excelente oportunidad para abordar aquello que he experimentado durante mi trasegar en la escuela, aquello que me afecta y me motiva y, de lo cual se requiere aguzar la mirada, elevar la conciencia por los medios metódicos de la fenomenología.

Así, dotar el estudio de una mirada distinta a la estadística, no necesariamente política del todo, ni educativa, se direcciona a establecer un contacto insondable con aquello que no tolera la diversidad, con lo mismo que aun tolerándola, esconde las formas de represión que toma la humanidad en la escuela, por sus expresiones y por sus conformaciones individuales que requieren de una observación colectiva y sincera sobre el fenómeno. Esta observación colectiva trata sobre la divulgación científica, académica y profesional que resulte de ella, sobre lo que poco se ha dicho, sobre lo que no se discute o a lo que no ha llegado la legislación colombiana por los dotes intersubjetivos, los sesgos epistemológicos, la ausencia de criterios interdisciplinarios o por la maduración lenta del proceso decisivo sobre la violencia del ser humano, en la escuela.

Nos adentramos así en las grutas de las violencias que acontecen en la escuela, buscando penetrar en el trasfondo de este fenómeno problema, desentrañar su esencia sin desconocer la incidencia de otros factores, se propone encontrar la emergencia de este fenómeno acudiendo a la reducción perceptiva, como lo veremos en el apartado del método.

2. Acercamientos epistémicos



Los niños
Oswaldo Guayasamín (1941)

2.1. Escenario investigativo

2.1.1. Indagaciones en divergencia y convergencia sobre la violencia escolar

Como se ha cuestionado, la violencia en la escuela y la violencia escolar son dos problemáticas presentes en nuestros tiempos, se encuentran en el día a día de las comunidades educativas, se hacen cada vez más notoria con el reconocimiento y restablecimiento de los derechos de los niños proclamados por la humanidad hoy con firmeza y, con el acceso a la «información»; la violencia escolar se camufla con facilidad en las prácticas pedagógicas, evaluativas, en los patrones de crianza desde el hogar y en algunas de las decisiones institucionales; así, aunque se generan leyes, políticas y estrategias permanentemente, su intensidad, manifestaciones, cifras, conductas, preocupaciones y desgracias ocasionadas, hace que sean consideradas como un fenómeno, todavía, cuando no se logran mitigar o comprender sistemáticamente los problemas que de él se derivan.

Hablamos de un fenómeno porque se halla integrado por un concepto compartido, la violencia; y decimos que la violencia escolar es un detonante de la violencia en la escuela, por ello

nos referimos a las violencias que acontecen en la escuela, no obstante, ante estas aclaraciones, la tesis sostiene la necesidad de desentrañar las implicaciones del miedo. Por lo anterior, el estado del arte cumple la función de exponer los estudios investigativos más recientes sobre nuestras categorías de análisis y su relacionamiento. Consecuentemente ¿Qué se investiga a nivel internacional y nacional sobre la violencia en la escuela y/o la violencia escolar, o mejor, las violencias que acontecen en la escuela? ¿Cómo se investiga el fenómeno? ¿Cuáles son las tendencias investigativas, sus hallazgos y conclusiones? A continuación, el análisis de algunos de estos estudios con el fin de reconocer las contribuciones actuales, trazar perspectivas y fijar la postura crítica necesaria para la divergencia, complementariedades o conclusiones parciales del acápite Estado del Arte.

García y Ascencio (2015) definen los términos *bullying* y violencia escolar en aras de establecer claridades a partir del uso indistinto de ambos conceptos, en efecto, afirman que las tres confusiones principales se dan en el sentido de que el *bullying* o también llamado maltrato entre pares sucede únicamente en la escuela, el bullying; además sus actores se identifican con facilidad. En lo concerniente a esta tesis, es relevante precisar la intersección que se da entre los dos conceptos, también que los actores pueden intercambiar o cumplir diferentes roles al mismo tiempo o con su transcurrir en términos de víctima, victimario o cómplice, especialmente el caso de los estudiantes; entonces, el *bullying*, como acoso entre pares puede acontecer por fuera de la escuela o en otros escenarios, y la violencia escolar «implica un conjunto diverso de violencias que involucran a varios actores presentes en los centros escolares (alumnos, maestros, directivos, prefectos, conserjes, padres de familia)» (2015, p. 11).

Un aspecto que pretende dejar en claro el artículo es que el *bullying* no es un fenómeno natural, exclusivo o con génesis en la escuela; así que el manejo de la información por parte de

algunos medios de comunicación reduce ambos fenómenos al *bullying*, con lo cual se crea un ambiente de morbo sesgado y limitado en sus comprensiones. Para ello los autores trabajan la teoría del aprendizaje social con el fin de fundamentar los orígenes de los fenómenos en cuestión en ámbitos externos a la escuela.

Ayala (2015), insiste en las ambigüedades y dificultades en la definición y comprensión de la violencia escolar, se plantea el objetivo de «mostrar algunas situaciones de violencia sociocultural, familiar e individual que pueden ser factores de riesgo y potenciación de la violencia escolar, dado que todo lo que pase o deje de pasar en estos contextos influye de manera directa o indirecta en el ambiente escolar» (Ayala, 2015, p. 494).

Para esta investigadora la violencia escolar es un fenómeno complejo estudiado por la Psicología y la Sociología; es un síntoma de la degradación social con causas en la debilidad del Estado de derecho y las esferas socioeconómicas, por ende, debe ser entendido desde los escenarios públicos, privados, individuales y colectivos de los sujetos, como el entorno familiar. El fenómeno aprende a ser tolerable en la medida en que acontece en las dinámicas escolares, comunitarias y familiares; el estudio sienta una mirada ecológica con el ánimo de descubrir las condiciones propias para que el fenómeno surja con cierta regularidad, aquejando el relacionamiento bidireccional entre estudiantes y docentes, así que la perspectiva teórica ofrece luces en términos de vulnerabilidad de las interacciones de los individuos con el ambiente.

En definitiva, la investigación interviene factores individuales y colectivos, así como las características de sus actores. Por ejemplo, a nivel individual «entre los factores que pueden medirse o rastrearse se encuentran las características demográficas (edad, educación, ingresos), los trastornos psíquicos o de personalidad, las toxicomanías y los antecedentes de comportamientos agresivos o de haber sufrido maltrato» (OPS, 2002, citado en Ayala, 2015, p. 498). Cabe resaltar

que, en esta investigación la violencia escolar es entendida como sinónimo de *bullying*, por su parte, es decir que sus afirmaciones son pertinentes en cuanto a factores que intervienen, pero se confunde nuevamente al no distinguirla de la violencia en la escuela.

Fernández (2017) publica el título *Violencia sistémica y cultura del miedo*, la autora ubica la violencia escolar como un vocablo difuso y escurridizo que requiere ser reflexionado de forma flexible en los discursos escolares. Con fundamentos sociológicos y psicológicos Fernández resalta el carácter de disciplinamiento social de estudiantes que crecen en contextos conflictivos y estructurales, con origen en las deficiencias del Estado y problemáticas públicas significativas; ello para el caso de México, donde las dificultades estructurales, siendo claramente distintas, se asemejan a las acontecidas en Colombia. De tal modo que, al apoyarse en Žižek, concrete dicho carácter en el plano sistémico de la violencia, alega las concepciones sociales sobre estos sucesos como simples contingencias o eventualidades con cierto matiz de ingenuidad subjetiva, desconociendo el lado objetivo y sistémico de la violencia. Un aspecto interesante planteado es concebir la cultura del miedo a partir de los delineamientos sistémicos de la violencia; advierte las consecuencias funcionales y aspiracionales de una sociedad sumergida en la violencia, de manera que se van insertando las configuraciones del miedo a través de distintos estamentos del poder como la iglesia, el Estado y la criminalidad.

En Colombia, Rivera Montero, et al., (2021) publican la investigación *Percepciones de niñas, niños y adolescentes sobre violencias en los entornos familiar y escolar en ocho municipios de Colombia*, su objetivo fue explorar «las percepciones, actitudes y prácticas de niñas, niños y adolescentes sobre violencias en los entornos familiar y escolar» (p. 2); para el cumplimiento del objetivo «se aplicó una encuesta sobre sexualidad, convivencia familiar y entorno escolar a 16.558 niñas, niños y adolescentes escolarizados de entre 9 y 19 años de edad, habitantes de ocho

municipios de Colombia, de las zonas Caribe y Pacífico» (Ibidem). Efectivamente, para efectos de ratificación de la formulación del problema y pertinencia de esta tesis doctoral, se obtiene que los aspectos relacionados con la violencia de género son poco manejados en las instituciones educativas intervenidas investigativamente, además los altos índices de violencia en los hogares se relacionan con repercusiones en la escuela. El estudio concluye que «las normas de género y las expectativas sociales atribuidas a las personas en función de su sexo exponen a niñas, niños y adolescentes a violencias diferenciadas; a ello se suman la edad y el lugar en el que se habita» (Ibídem).

De forma significativa se cuenta con la publicación de Arevalos y Kaplan (2021), los autores son referentes latinoamericanos y en este estudio reciente presentan un análisis juicioso sobre el miedo titulado *La emoción de miedo. Una mirada desde la sociología de la educación*. En él los investigadores realizan un recorrido analítico comenzando con las condiciones que ha propiciado la modernidad en los procesos actuales de socialización de los estudiantes, siendo un momento de la vida en el que los relacionamientos configurados desde el miedo definen fronteras alegóricas en el desarrollo cognitivo presente en la validación social. Esto sucede en la escuela como un ámbito relacional del cual se espera generar los suficientes resortes socioafectivos.

El objetivo del estudio fue «interpretar las experiencias emocionales de jóvenes estudiantes vinculadas a la producción de los miedos en el espacio escolar que funcionan como límites simbólicos en la conformación de lazos afectivos significativos» (Ibidem, p.18). Naturalmente, observan que el miedo es un acontecimiento humano con precedentes históricos y activaciones neuro psíquicas que repelen las amenazas del ambiente. «Sin embargo, cuando sobrepasa una dosis soportable el individuo “puede morir de miedo, o al menos ser paralizado por él”» (Delumeau, 2002, citado en Arevalos y Kaplan, 2021). Adicionalmente, el miedo puede

hacerse a las sociedades al construirse allí y experimentarse en el individuo hasta ser apropiado culturalmente (Reguillo Cruz, 2006, citado en Arevalos y Kaplan 2022). El fundamento epistemológico y sociológico de perspectivación de los autores se desarrolla desde la Sociología procesual de Norbert Elias (1987). Por consiguiente, subyacen las redes de relacionamiento social de los individuos para determinar, estructuralmente, no solo el constreñimiento de los «actos inmorales», allí también se edifican las representaciones mentales y los comportamientos «guiados» de los sujetos; Arevalos y Kaplan expresan que:

En este marco, el miedo a la degradación personal y a la disminución del prestigio social funciona como un mecanismo psíquico que asegura la regulación de los instintos y la modelización de los comportamientos marcan la pauta como modelo a seguir. La susceptibilidad ante cualquier amenaza a nuestra existencia en la vida social se encuentra conmovida por la sensación de inseguridad y de vulnerabilidad propias del mundo que vivimos y nos toca habitar. (p. 20)

Finalmente sobre el estudio se encuentran contribuciones alrededor del reconocimiento, el respeto y la confianza hacia el otro, los orígenes de la violencia escolar y la escuela como zona de acontecimientos y diversidades, experiencias de vida determinantes para los estados emocionales de los estudiantes; sin embargo, aunque en el estudio los fundamentos teóricos relativos a las redes de relacionamiento social y las narrativas de los estudiantes dejan ver los alcances del miedo al repercutir en intentos de suicidio o su consecución, en términos de interpretación de los datos y de desenlace investigativo, el origen del miedo es analizado en el contexto del *bullying* o de relacionamiento entre pares y no en los diversos modos de violencia escolar, en la identificación de otros actores que contribuyen a la conformación de conductas violentas; como si estuviese desligado el determinismo social —anunciado en un principio por los

autores—, de otros actores de la comunidad educativa y de las prácticas escolares institucionalizadas que apropian los mecanismos de control del mundo en que vivimos.

En un contexto territorial más cercano, a nivel regional, Vega Umbasía, et al. (2017) se plantean describir los entornos escolares a nivel de familia, la escuela y el barrio y su asociación con el fenómeno de la violencia escolar en instituciones educativas de las ciudades de Manizales y Armenia, metódicamente se utilizó un enfoque cuantitativo de corte transversal y de tipo descriptivo con la aplicación de 500 encuestas a diferentes miembros de las comunidades educativas. Los investigadores concluyen que:

La violencia escolar es tratada como una categoría ambivalente y polisémica: pues no todo lo que sucede al interior de la institución educativa se refiere a violencias, ni tampoco puede decirse que allí no pasa nada violento. Además, debido a su polisemia esta categoría se ha vaciado en su contenido, de ahí el uso generalizado e inespecífico del término. (p. 44)

Con ello se continúa corroborando la necesidad de establecer vínculos y límites entre la violencia en la escuela y la violencia escolar, puesto que se evidencia la necesidad de investigar la violencia escolar desde otro ángulo, otra perspectiva profunda que ahonde en sus orígenes y, que nos ayude a comprender si lo que habita en los agresores es el miedo, tanto en la violencia entre pares como la que ejercen docentes y/o directivos docentes y padres de familia, de modo que se logren integrar comprensivamente los orígenes de la violencia generalizada que acontece en la escuela, llámese violencia escolar o violencia en la escuela.

Hasta aquí, fundamentados en la revisión de la literatura, se ha dicho que la violencia en la escuela se relaciona generalmente con la violencia entre pares o con el *bullying* y que la violencia escolar contempla otras dimensiones respecto de sus actores agresores; de todos modos, las

investigaciones hacen un llamado sobre la ambigüedad del manejo conceptual, aunque resaltando las diferencias indicadas ambas presentan implicaciones sociohistóricas; empero como se podrá esperar, en la violencia «oculta» propia de la violencia escolar, la institución vehiculiza dichos aspectos sociohistóricos y políticos. Este aspecto es más notorio en la importancia de diferenciar los conceptos violencia en la escuela y violencia escolar como lo afirma el estudio de D'Angelo y Fernández (2011) al realizar esta importante distinción como prosigue:

La violencia en las escuelas hace referencia a aquellos episodios que no son originados por vínculos o prácticas propias de la escuela, sino que tienen a la institución educativa como escenario. En otras palabras, son aquellos episodios que suceden en la escuela, pero que podrían haber sucedido en otros contextos en los cuales niños y jóvenes se reúnen [de allí que se hable de violencia entre pares o de *bullying*]. En estos casos, la escuela actúa como caja de resonancia del contexto en la que está inserta.

Por su parte, la violencia escolar es aquella que se produce en el marco de los vínculos propios de la comunidad educativa y en el ejercicio de los roles de quienes la conforman: padres, alumnos, docentes, directivos. Son el producto de mecanismos institucionales que constituyen prácticas violentas y/o acentúan situaciones de violencia social. (p. 9)

De allí que los autores —como la tesista que los revisa— hablen de las violencias que suceden en la escuela, como un modo de conjugar las diferenciaciones pertinentes, asimismo, se recalca la necesidad de sentar posición conceptual, contextual e investigativa que supere las ambigüedades que fácilmente se encuentran en la literatura. Discusión que se retomará un poco más adelante en el Referente teórico-conceptual de esta tesis.

2.1.2. Violencia escolar en contextos de diversidad

Veamos ahora algunas investigaciones en torno a la violencia escolar en perspectiva de reconocimiento de la diversidad.

En España, Garaigordobil (2014) señala que entre las variables del acoso escolar se encuentra la Diversidad (citado en Carretero y Nolasco, 2021); los investigadores que traen a colación a Garaigordobil parten de allí definiendo en su estudio dos objetivos interesantes; «conocer si las víctimas de acoso escolar perciben tener alguna característica que los sitúe fuera de lo normal; y conocer si los agresores perciben tener alguna característica que los aleje de la norma» (2021, p. 155); para conocer estas características realizan una descripción cuantitativa de corte transversal con estudiantes de Madrid-España, así que llama la atención que la categoría «fuera de lo normal» intenta dar cuenta de la diversidad; entonces, aplican cuestionarios con informaciones sociodemográficas y la categoría que dará cuenta de la diversidad. Dicha falta de «normalidad» estaría relacionada con el acoso escolar entendido aquí como violencia entre pares, de allí que identifiquen una loable definición de carácter histórico por sus precedentes en los países escandinavos de la década del 70 del siglo XX; sería así: «una conducta de persecución y agresión física, psicológica o moral que realiza un alumno, o un grupo de alumnos, sobre otro, con desequilibrio de poder y de manera reiterada» (Olweus, 2013, citado en Carretero y Nolasco, 2021, p. 157). De hecho, llaman la atención sobre un aspecto relacionado estrechamente con nuestro problema de investigación, y es que:

No podemos hablar de inclusión y de un ambiente escolar para todos, libre de acoso escolar, si no es tratando de poner fin al afán de normalizarlo todo y empezando a ver en lo supuestamente diferente, algo enriquecedor, pues así el acoso escolar no encontraría motivos para la agresión en la excepcionalidad o en, simplemente, aquello que no se ajusta a su definición de normalidad. (Sánchez Sáinz y García Medina, 2013, citado en Carretero y Nolasco, 2021, pp. 157 y 158)

Como es usual encontrar en esta revisión sobre las violencias que acontecen en la escuela, los autores estudian las características el agresor, la víctima y el espectador como los actores principales del «*bullying*». Como lo esperaban, los resultados apuntan a que los espectadores son los actores con más concurrencia durante sucesos de acoso escolar, adicionalmente, la exclusión social de las personas consideradas diferentes sigue siendo una constante a pesar de las múltiples intervenciones educativas y sociales; al considerar tener características relativas a lo no normal los estudiantes se encuentran más proclives a la violencia.

En este sentido, en relación con los problemas de violencia sobre la diversidad sexual Pichardo et al., (2015) presentan cifras altas sobre testigos de agresiones homófobas en instituciones educativas españolas, con situaciones de maltrato físico y psicológico en estudiantes de diversas inclinaciones o condiciones sexuales; el problema se da en términos de rechazo a la diversidad sexual; precisamente el estudio plantea de forma expresa la introducción de la educación en diversidad sexual en los documentos oficiales del centro, así como la puesta en marcha de material informativo sobre las realidades de los grupos LGBT.

Desde otra postura como los estudios interculturales, en aras de reconocer la interculturalidad en las aulas el estudio de Walsh (2012) busca apreciar, a partir de una perspectiva crítica, un cambio sustancial que no se concentre en reunir a un grupo de personas diversas a efecto de «integrarlos» sin un propósito claro, haciendo que, como una unidad, medianamente convivan sin conocerse, pues en razón a estas prácticas el sentido del reconocimiento a la diversidad pierde su norte y genera conductas opuestas a la inclusión al sublimar y ocultar desigualdades económicas, conflictos sociales, raciales, culturales, sexuales entre otros, con lo cual se niega la posibilidad de diálogo entre los sujetos diversos.

De acuerdo con lo planteado por Ainscow & Sandill (2010), la promoción de los procesos de inclusión en las escuelas debe estar precedida por una «revolución» en los métodos de enseñanza en donde el centro de la planeación sea la inclusión, obligando a todos los actores (docentes, directivos, personal administrativo, padres de familia, estudiantes y comunidad) a vivir con la diferencia y a aprender desde la diferencia, momento en el cual se manifestará la inclusión al centrarse en aquellos estudiantes que por razones específicas necesiten mayor atención que otros.

De hecho, Pacheco Salazar (2015) ubica la diversidad como factor de riesgo, a su vez, una forma en que la escuela imprime violencia; por ello el estudio denominado *Reflexiones sobre la no atención a la diversidad como violencia de la escuela*, concluye con la necesidad de asumir el desafío de la educación en y para la diversidad como mecanismo de distanciamiento de la violencia, por lo que implica el reconocimiento del Otro, así que se deben concentrar esfuerzos en ofertar una educación diversificada, abierta y flexible, «que rompa con el esquema tradicional de que todos deben aprender lo mismo, al mismo ritmo y de la misma forma, que evite la desigualdad de oportunidades y que respete las necesidades y los intereses particulares» (p. 672).

2.2.Referente normativo-contextual de investigación

2.2.1. Sobre la violencia escolar en Colombia: reflexiones introductorias

Para efectos de claridad sobre lo que puede ser considerada la violencia de forma sistemática, estructural y transversal, y lo que no lo es; nos valemos del concepto agresividad, como una conducta esporádica, escasa o muy eventual que se manifiesta sin intención o como un instinto de sobrevivencia de los seres vivos, es distante de la violencia, en tanto la violencia se

comprende como un comportamiento aprendido que contiene una carga de intencionalidad, sometimiento y control.

En la escuela, un modo de entender la violencia parte por observar «cualquier comportamiento que viole la finalidad educativa de la escuela o el clima de respeto, o que ponga en peligro los intentos de la escuela para verse libre de agresiones contra personas o propiedades, drogas, armas, interrupciones y desorden» (Center for the Prevention of School Violence, 2000); asimismo, como una acción o situación que se genere o que ocurra en la escuela y que atente contra la integridad de algunos de sus miembros (Universidad de Chile, 2013). Es por ello que el estudio sobre las formas de violencia escolar ha tomado cada vez más relevancia a nivel internacional y en Colombia, esto ante el reconocimiento de la dignidad humana de los niños en tanto que las diversas consecuencias que a futuro genera en la conducta tanto de las víctimas como de los victimarios.

En efecto, las secuelas que deja en quienes son víctimas de actos de acoso o matoneo en el aula de clase, no necesariamente deben considerarse como mayores que aquellas problemáticas ocasionadas por los patrones de conducta recurrentes y perdurables, que sus victimarios dejan entrever. Así comprendido, es conveniente asimilar hechos sociales como actos de violencia originados por la clase social, la discriminación por la orientación sexual, las creencias religiosas, la pertenencia a alguna minoría étnica u otros factores, que exigen de los centros educativos el establecimiento de agendas de prevención de este tipo de conductas a efectos de lograr los aprendizajes esperados (Duque & Teixidó i Saballs, 2016).

Adicionalmente, la violencia escolar existe cuando, «de manera recurrente, una persona o grupo de personas del centro se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o

aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otros que realizan impunemente sobre las víctimas estos comportamientos y actitudes» (del Rey & Ortega, 2005).

Ahora, si bien las conductas de «matoneo», entre pares, han estado presentes en distintas épocas, con el pleno reconocimiento de los derechos humanos y del estudiantado, las conductas de abuso han pasado a ser tema principal en la planeación educativa al encontrar diferentes tipos o manifestaciones (Jiménez, 2018).

En Colombia, la Ley 1620 del 2013, tipifica el acoso escolar o *bullying* como:

Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña, o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. (El Congreso de Colombia, 2013)

Esta Ley le otorga especial importancia al fenómeno toda vez que se diversifica, se adapta a las condiciones de época presentándose en «forma de intimidación con uso deliberado de tecnologías de información (internet, redes sociales virtuales, telefonía móvil y videojuegos online) para ejercer maltrato psicológico y continuado» (Ibidem, 2013). No obstante, se recalca en que el sustantivo acoso se acompaña del calificativo escolar pero su contenido se refiere teóricamente al bullying o violencia en la escuela, de acuerdo con la postura terminológica definida en esta tesis.

Por consiguiente, allende lo dicho, en el Numeral 4 del Artículo 4 el objetivo del *Sistema Nacional de Convivencia Escolar para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para*

la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar obliga a las instituciones educativas a:

Promover el desarrollo de estrategias, programas y actividades para que las entidades en los diferentes niveles del Sistema y los establecimientos educativos fortalezcan la ciudadanía activa y la convivencia pacífica, la promoción de derechos y estilos de vida saludable, la prevención, detección, atención y seguimiento de los casos de violencia escolar, acoso escolar o vulneración de derechos sexuales y reproductivos e incidir en la prevención y mitigación de los mismos, en la reducción del embarazo precoz de adolescentes y en el mejoramiento del clima escolar. (El Congreso de Colombia, 2013)

De otro lado, en la Guía 49, emitida por el Ministerio de Educación Nacional en el 2013, se estipula un protocolo para la atención del acoso escolar, que va desde los tiempos y los responsables de cada uno de ellos; los mecanismos por los cuales cualquier persona de la comunidad educativa (incluyendo estudiantes, docentes, familias, docentes con funciones de orientación, directivas y personal administrativo) puede reportar o denunciar un caso de acoso escolar; los procedimientos para recoger las versiones de los hechos; la manera cómo se manejarán situaciones que fueron reportadas como acoso escolar; cómo se involucrarán durante o después del proceso a compañeras y compañeros que puedan ayudar a prevenir futuras situaciones de agresión y acoso escolar; la forma y los momentos específicos en los que se informará del proceso a las familias, madres, padres o acudientes del grupo de estudiantes involucrados; cómo se abordarán a las y los responsables de las agresiones; el tipo de sanciones a que dé lugar; las medidas que se toman para revertir las agresiones electrónicas (si las hay); las medidas que se tomarán para hacerle seguimiento a las situaciones de acoso escolar; y el papel del equipo de docentes del grupo de estudiantes involucrados, durante y después del proceso (MEN, 2013).

2.2.2. Perspectiva multilateral y sistema educativo colombiano en el escenario de la diversidad

De la introducción legislativa de la «diversidad» en los sistemas educativos a nivel mundial se espera un cambio de paradigma, como en Colombia, a partir del cual ocurran modificaciones sustanciales en la construcción social de los territorios, dirigidos a consolidar cambios relevantes en las formas de apreciar la realidad política, cultural y social a partir de los contextos de diversidad que se encuentran en el escenario escolar (MEN, 2013). Por ello, la necesidad de apreciar ¡el cambio como lo único permanente!, precisa a las instituciones educativas la actualización de sus prácticas en aras de responder a las necesidades que en temas de formación y educación exige el mundo de hoy.

En Colombia, esta lectura del contexto mundial actual a partir del mensaje de la diversidad propone retos a la construcción de programas académicos en donde a partir del principio de autonomía consagrado en el artículo 69 de la CP. (Gómez, 2007, p. 53), las IES deben garantizar dentro de su libertad de operación, el robustecimiento de las acciones pedagógicas encaminadas a promover el respeto entre estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, asumir la diversidad como un elemento fundante en la construcción de programas académicos, significa reconocer la multiculturalidad nacional y los deberes de responsabilidad social, inclusión y respeto que los estudiantes deben ejercer como futuros ciudadanos activos (Magendzo, 2016).

De este modo, y según el Ministerio de Educación Nacional, la diversidad, como concepto desde la perspectiva de educación inclusiva, se contrapone al abordaje de los procesos pedagógicos «normales y uniformes», pues su objetivo central es reconocer que en la diferencia entre grupos y personas se encuentran elementos que potencializan y enriquecen la relación enseñanza—

aprendizaje, contraponiéndose a la idea de asumir la diferencia como un obstáculo en el marco del proceso educativo (Gómez, 2007, p. 18).

Apoyando esta concepción sobre la diversidad en las aulas, señala Blanco (2008) que el sistema educativo debe eliminar las prácticas de homogenización del pensamiento, transformándose en un lugar que este abierto a generar espacios para la reflexión y el entendimiento a través del reconocimiento de la diferencia. Solo con este cambio en la visión educativa se logrará suplir las necesidades formativas de todos los alumnos, atendiendo a los contextos propios de los que provienen, los cuales inciden fuertemente en sus motivaciones a la hora de atender a las clases.

En Colombia el reconocimiento a la multiculturalidad como factor común de su población es un elemento fundante de la nacionalidad, la diversidad desde su entendimiento como «pluralidad» se asume en el ideal de «un hecho fáctico de toda sociedad en la que existe una variedad no coincidente de creencias, convicciones, sentimientos y puntos de vista acerca de asuntos que se reputan importantes, como el origen y la finalidad de la vida humana» (Magendzo, 2011), debe involucrar procesos de reconocimiento a estos tipos de diferencia desde las etapas más tempranas del aprendizaje y la formación humana.

Complementando estas apreciaciones sobre diversidad, Manosalva (2018) propone que, asumiendo que la diversidad es una característica innata en los grupos humanos, el discurso educativo debe centrarse en fomentar el diálogo con el otro y la alteridad, en donde a través del establecimiento de unos mínimos éticos las demandas pedagógicas fluyan de manera coherente y armoniosa con todos los estudiantes sin distinción alguna.

Así, la atención que se dé a la diversidad en las escuelas no sólo debe atender a lo generalmente disímil o visible con facilidad, sino que debe detenerse a observar las circunstancias

emotivas y existenciales del alumnado, el cual se resignifica a través de sus vivencias y experiencias personales y colectivas.

Este llamado obtiene una especial relevancia en el contexto escolar pues los intentos de negar la diversidad estigmatizan al estudiante «diferente», quien al ser señalado a partir de sus características particulares se niega a la expresividad y demás formas de retroalimentación en el proceso de enseñanza, lo cual, por lo general, se acompaña de graves violaciones a los derechos humanos generando secuelas en la vida del alumno y en un aumento de los índices de deserción escolar (MEN, 2014). Por lo tanto,

La educación, como derecho humano fundamental, posibilita la total participación de la población en las diversas esferas de la vida, al reconocer la dignidad y el valor humano de la persona. Es decir, la educación es concebida como un elemento indispensable para el desarrollo, tanto del individuo como de la sociedad. Recoge los principios de indivisibilidad, interconectados y en interdependencia con todos los derechos humanos, dado que la educación reviste aspectos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. (Castillo-Briceño, 2015)

Así las cosas, desde 1948 luego de finalizada la Segunda Guerra Mundial la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU), estableció que todos los humanos sin distinción alguna son sujetos de derechos y libertades a los cuales se debe aspirar sin discriminación alguna. Este documento se establece como el punto de partida para hacer énfasis en cuáles son las garantías o estándares mínimos en materia de dignidad con las que debe coexistir un individuo; hacer frente a todas las conductas de violencia y opresión que atentan contra la dignidad humana. Al reconocer que todos los seres humanos nacemos libres e iguales, la ONU establece como premisa dentro de su declaración que para lograr una vida alejada de la miseria y el terror, todas las personas deben poder ejercer sus derechos económicos, políticos, cívicos y sociales, de modo que se termine con todas las formas de abuso, maltrato y esclavitud que se generen en razón a aspectos subjetivos

inherentes a cada ser humano. Señala en razón de lo anterior el preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias... [la Asamblea General proclama] como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción. (Naciones Unidas, 1948, p. 1)

Al ser la educación el medio ideal que garantiza el cumplimiento de lo establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los estudiantes, niños y jóvenes en etapa formativa tienen el derecho y el «deber» de participar desde su concepción del mundo de un proceso de enseñanza – aprendizaje, en el fortalecimiento del respeto, la comprensión y el reconocimiento de la diversidad en un marco de identificación de la otredad, considerando que todas las formas de vida son válidas siempre y cuando estas no afecten el ejercicio de derechos a los otros.

En articulación con los objetivos propuestos por Naciones Unidas, en temas de derechos humanos, en el año 2012 en la conferencia de Río de Janeiro, esta organización propuso 17 recomendaciones contenidas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (ONU, 1992) cuyo propósito es generar en todos los Estados miembros, acciones a partir de las cuales se haga frente

a los desafíos ambientales, políticos y económicos que ha traído el sistema económico capitalista y la fuerte entrada transversal de la tecnología en la construcción del mundo moderno y, con ello, en la transformación de las relaciones humanas.

A partir de objetivos puntuales en los diferentes campos del saber, el abordaje pretende garantizar la igualdad a todas las personas (Magendzo, 2015). En América Latina el articulador de estas recomendaciones es el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD, entidad encargada de promover los ODS en las agendas políticas de países en desarrollo, apuntando a eliminar, principalmente, todas las formas de pobreza. El cuarto objetivo de los ODS trata de la «Educación de Calidad», propone un marco en el que el eje central de la erradicación de todas las formas de pobreza es el acceso a la educación para todos los humanos, con base en tres pilares fundamentales:

Lograr una cobertura educativa integral desde la primera infancia, la cual debe ser gratuita, igualitaria y de calidad. Paralelamente, se deben cumplir de manera progresiva metas relativas a la capacitación técnica y profesional para el empleo, en donde se incluye el acceso a la educación universitaria. Asimismo, los Estados deben tomar medidas generales para combatir las desigualdades económicas y de género garantizando el acceso de niñas y mujeres al sistema educativo de manera igualitaria y sin distinción negativa alguna por su género. De igual manera, propone incluir a los grupos más vulnerables de la población, además de las minorías raciales y la población discapacitada, a los sistemas educativos de cada Estado miembro.

Con ello se pretende que el aprendizaje y la educación ser eficaces por medio de la generación de competencias, capacidades y conocimientos adquiridos con los cuales ayudar al ser humano a desenvolverse a lo largo de su vida, pues solo a través de la educación eficaz se logrará mejorar el nivel de los ciudadanos, siendo esta la única forma de superar las brechas

socioeconómicas y alcanzar un nivel de vida digno. En cuanto al aprendizaje, debe orientarse a desarrollar el concepto de «ciudadano global» sustentado en el respeto por la diferencia.

Si bien las organizaciones multilaterales han desplegado amplios esfuerzos en hacer que las agendas políticas de los países miembros adopten estos lineamientos, el sistema educativo colombiano del momento aun presenta brechas importantes en temas de inclusión pues el mantenimiento de un sistema homogéneo de enseñanza no contempla la diversidad ni la diferencia en la planeación de los currículos académicos (Blanco, 2008).

Un precedente significativo en Colombia fue el caso de Sergio Urrego, un joven gay que estudiaba en un colegio en Bogotá, se quitó la vida luego de padecer y hostigamiento que realizaron miembros del cuerpo directivo de la institución educativa donde estudiaba, quienes lo acusaron de acoso sexual y de cometer una falta al Manual de Convivencia del colegio – se prohibía la homosexualidad – por el hecho de haberse dado un beso con un compañero, con quien sostenía una relación afectiva (Equipo de Trabajo Caribe Afirmativo, 2016).

Sumó a la ya suficiente jurisprudencia con que cuenta la Corte Constitucional que explica «cómo actos abusivos o abusos de poder de centros educativos privados, pueden también ser objeto de control por parte del juez constitucional» (Corte Constitucional, 2015).

2.2.3. Sobre la inclusión

La «Convención relativa a la Lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza» (UNESCO, 1960) establece para los países miembros que, en materia de derechos humanos, están prohibidas todas las formas de exclusión o restricción de oportunidades en la esfera de la enseñanza fundada en las diferencias socialmente aceptadas, tales como el sexo, el origen étnico o social, el idioma, la religión, la nacionalidad, la posición económica, las aptitudes, entre otros aspectos.

Como consecuencia, los sistemas educativos deben avocarse a la inclusión a través de la eliminación de obstáculos a la participación de todos los estudiantes, como mecanismo dirigido a eliminar las desigualdades en el ámbito educativo y garantizar una educación de calidad a toda la población en etapa formativa.

De este modo, gestionar aulas inclusivas necesita del aporte de todos los actores educativos, a efectos de generar cambios representativos en el diseño de currículos escolares. De acuerdo con el deseo de cambio en el ámbito educativo, la inclusión no sólo comprende a estudiantes con discapacidad o limitaciones móviles, sino que debe integrar estudiantes de distintas clases sociales, orígenes, preferencias, credos y preferencias sexuales.

Por consiguiente, la escuela y el aula de clase requieren convertirse en un espacio de dignificación y reconocimiento para los estudiantes en donde la materialización de la educación inclusiva busca ser asumida no solo desde los compromisos internacionales, sino también desde las mesas de planeación intersectorial en donde se garantice el derecho fundamental de educación gratuita y de calidad para todos como primer paso para hacer realidad el principio de inclusión en las aulas de clase.

Ante ello, Marín (2022), asegura que algunos de los elementos claves requeridos en este proceso de adaptación a los estándares internacionales de educación inclusiva son:

- La creación de un entorno físico adecuado para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.
- Proponer cambios en los currículos académicos de modo que, sean incluidos los principios de diversidad e inclusión en las aulas de clase como elementos orientadores de los objetivos propuestos durante el año lectivo.

- Reestructurar las estrategias pedagógicas en el aula para así modificar las formas desuetas y homogeneizadoras de enseñanza, ajustándose a los requerimientos en materia de tecnología, inclusión, diversidad y desarrollo sostenible como aspectos que mundialmente guían en la actualidad los procesos formativos.
- Diseñar y adoptar modelos flexibles de enseñanza los cuales se adapten a la diversidad de estudiantes y promuevan el trabajo colaborativo y el fomento al pensamiento creativo.
- Formar a los orientadores, docentes y directivos escolares en cátedras para la diversidad y la inclusión de modo que el liderazgo en la adopción de cátedras inclusivas sea orientado por el personal de apoyo escolar en conjunto con la sociedad y los padres de familia.
- El establecimiento de calificaciones por competencias debe abordarse desde un enfoque diferencial en donde no sea la calificación (aprobado no aprobado) el criterio orientador en las aulas, sino que a partir de criterios flexibles y diferenciados los estudiantes logren aprender lo transmitido en las clases.

Estas premisas son acogidas en materia regulatoria de la diversidad a partir del criterio de capacidad física por el Decreto 1421 de 2017 (MEN, 2017b) reglamentario de la Ley 1618 de 2013 (El Congreso de Colombia, 2018), encargada de establecer directrices para la atención de personas discapacitadas o con limitaciones móviles.

El Decreto establece de manera puntual las acciones que deben desplegarse en el país a efectos de garantizar el acceso a la educación a personas con discapacidad, garantizando la educación inclusiva basada en los principios de calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad. Si bien esta regulación representó un avance significativo en cuanto al

reconocimiento a la población diversa y su inclusión en el sistema educativo, en cuanto al reconocimiento de población LGBTIQ, raza, género y origen socioeconómico, las brechas siguen siendo muy amplias frente a la eliminación de todas las formas de discriminación en las aulas.

Es a partir de estas falencias, que en 2014 el Ministerio de Educación Nacional plantea en los lineamientos de política pública para la educación superior inclusiva, dos aspectos fundamentales para hacer realidad el establecimiento de la inclusión en las instituciones educativas del país: 1. Promover el respeto a la diversidad a partir de las particularidades de cada individuo y; 2. Fomentar la participación de todos los actores de la comunidad quienes por medio de acciones concretas deben apoyar la eliminación de conductas de discriminación y rechazo (Carrillo & Martínez, 2014).

Dichos referentes normativos buscan el mejoramiento de las calidades humanas de los educandos como el primer estandarte para lograr una mejor comunidad, más justa y equitativa, de manera que, teniendo en cuenta la existencia del otro, promueva comportamientos justos y de solidaridad con su prójimo (del latín próximo/proximidad). De acuerdo con dichos ideales, la educación inclusiva en el contexto colombiano encuentra normatizada la priorización de esta expresión de equidad y justicia social de cara a lograr sanar las heridas de más de cinco décadas de conflicto armado, el cual, junto con el narcotráfico, ha dejado innumerables heridas en la construcción social del país, especialmente con los grupos poblacionales minoritarios, negros o indígenas.

Para lograr una educación inclusiva, el MEN, en colaboración con la fundación Saldarriaga Concha, apoyó varias experiencias en las que Instituciones Educativas de distintas partes del país implementarían planes piloto que darían cuenta de los esfuerzos de los centros educativos para hacer tangible la educación inclusiva (Marín, 2022). A grandes rasgos, estas

experiencias demostraron que la inclusión de estudiantes con discapacidad o limitaciones físicas se encuentra en un nivel más alto de apropiación y reconocimiento, que la hecha a personas con orientaciones sexuales diversas, raza, etnia o estrato social.

La identificación de estas falencias en el abordaje de la educación inclusiva, impulsó al Ministerio de Educación Nacional a replantear enfoque de género y diversidad sexual en el marco de los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva, orientando a favorecer el acceso, la permanencia y terminación de los estudios de todo el alumnado, prestando especial atención a aquellos que en razón al contexto del que provienen han sido más proclives a ser excluidos del sistema educativo (MEN, 2020).

Según el Índice de Inclusión para la Educación, la eliminación de las barreras que permita el acceso a la educación en igualdad de condiciones a todos los colombianos representará a futuro un país más equitativo en el que la construcción de la paz sea un hecho posible. De acuerdo con esta premisa, el impulso a la educación inclusiva merece las siguientes reflexiones:

Existe una población diversa de maestros, coordinadores, rectores y personal educativo que le apuestan con el entusiasmo debido a la importancia que tiene el que todos los niños desarrollen al máximo sus potencialidades siendo ellos los primeros interlocutores al momento de poner en práctica la teoría de una educación inclusiva con respeto a la diversidad según los criterios establecidos en la ley. No obstante, también se encuentran maestros que ciñéndose a los modelos clásicos de enseñanza no se preocupan de la manera esperada por los temas de inclusión, replicando prácticas de discriminación entre los estudiantes, generando ambientes hostiles y de competencia en las aulas de clase. Esta diversidad de perfiles docentes hace imperativo generar procesos de formación y apropiación de un enfoque de derechos para enseñar a los docentes cómo solventar posibles situaciones de acoso escolar, rechazo y deserción académica a causa del mal ambiente en las aulas. (Marín, 2022, s. p)

Todos los niños, niñas y adolescentes tienen diferentes formas de aprender y lo que se busca con el reconocimiento de la diversidad y la inserción de la formación inclusiva es permitirle al estudiante que en el proceso de aprendizaje acceda a diversas herramientas para lograr los objetivos esperados. Esta premisa es fundamental en el reconocimiento de que la relación enseñanza – aprendizaje no es la misma para todos los estudiantes abriendo paso a la importancia de fomentar los procesos de aprendizaje colaborativo en las aulas de clase.

Con el ánimo de garantizar la participación de toda la población en los procesos educativos y de enseñanza, las instituciones educativas deben asumir el reto de incluir en sus cátedras la educación en condiciones de igualdad, manteniendo un enfoque de derechos que garantice una protección efectiva a los grupos minoritarios o diversos. En este sentido, la inclusión debe contar con la representación de los grupos minoritarios en el marco de la planeación escolar, con lo cual se fortalece el ejercicio de participación democrática en el aula, así como se integra un conjunto de nuevas apreciaciones de la realidad a la sociedad (CEPAL, 2007). La poca atención al fortalecimiento de las habilidades sociales minimiza los efectos y consecuencias del acoso en la escuela, al asimilarlos con comportamientos propios de la adolescencia (Aldana, 2019).

2.2.4. Tiempos de superación de la violencia en Colombia

Los colombianos hemos vivido por más de 200 años una inacabada guerra que ha tenido varios orígenes, unos de independencia de la colonia española, otros políticos, unos por la presencia de guerrilla y el paramilitarismo, unos por narcotráfico, unos por una mezcla tóxica entre estos actores. Esto deja muy poca esperanza entre sus generaciones que no han vivido en un país en paz.

En lo que atañe a la escuela, se sabe que además de los factores externos, como el desplazamiento forzado al que son obligados miles de jóvenes y el reclutamiento ilícito por parte de los grupos armados al margen de la ley, existen brotes de violencia que han sido más evidentes después del confinamiento al que fuimos sometidos por causa de la pandemia del SARS-CoV-2 (Pueyo, 2021; García-Hernández, et al., 2021; UNICEF, 2021; Banrepública, 2021).

Las causas que explican la larga duración del conflicto armado en Colombia y su extensa espiral de violencia tienen que ver con la exclusión y con un proceso de consolidación del Estado-nación en el cual no todos los ciudadanos se han percibido incluidos, a excepción de algunas regiones más privilegiadas por el modelo centralista. A su vez, están relacionadas con el cierre de oportunidades, durante décadas, para la participación política de los movimientos considerados opositores; con el descuido de lo social; con la exclusión y la violencia de una sociedad inequitativa, en la que nunca se ha realizado una reforma agraria profunda, y con las inconsistencias de un Estado históricamente débil, con una precaria presencia en buena parte del territorio nacional, entre otros motivos (González, 2010; citado por González & Molinares, 2013, p. 19).

A través de la Ley 1732 de 2014 (El Congreso de Colombia, 2014) el gobierno efectuó la promoción de «La Cátedra de la paz» en todas las instituciones educativas oficiales y privadas del país, la cual tiene como objetivo «crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuyan al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población».

La implementación de esta Cátedra es de carácter obligatorio, y propone que educar para la paz en Colombia plantea un reto importante y un enorme compromiso del sector educativo como actor clave al proceso de la construcción social para la cultura de la paz; teniendo además en cuenta actualmente que el país vive una transición dada bajo las dinámicas de un proceso de paz o

postconflicto. Pese a eso, es claro que la paz no se logrará solamente a partir de la implementación o enseñanza obligada en las escuelas de la «Cátedra para la paz», esto debe ser un estilo natural de vida en cada uno de los individuos que conforman las comunidades educativas, familiares, sociales y todos aquellos posibles ámbitos de interacción humana.

2.3. Referentes teórico-conceptuales de investigación

Este espacio de la tesis ilustra aquellos conceptos, perspectivas, desarrollos y eslabones de la violencia en la escuela y de violencia escolar con los que se rema el asunto en cuestión desde la academia y demás organizaciones; la finalidad es exponer las perspectivas en desarrollo sobre cada uno de los dos tipos de violencia relacionada con la educación en diversidad, superando al final la distinción de los dos tipos de violencia con un elemento transversal como es el ya anunciado fenómeno del miedo, y sus atribuciones respecto de la violencia. Se espera que al final del acápite se haya logrado el tránsito de la interpretación de los hechos sociales a la naturaleza del hombre.

2.3.1. Sobre la violencia en la escuela (*Bullying*)

Comencemos por revisar el término «matoneo», entendido en algunos escenarios como acoso escolar; fue acuñado por primera vez hacia la década del setenta del siglo pasado por el pedagogo Noruego D. Olweus (1994) quien, interesado en el aumento de los índices de suicidio en la población juvenil, encontró que una de las causas directas de estas situaciones, provenían de comportamientos abusivos en el ámbito educativo. Para que se configure el matoneo, debe haber una situación de desequilibrio en la relación tejida entre individuos, por lo general compañeros de

clase, en donde la persona sometida presenta dificultades para hacer frente a los abusos de los que es víctima.

Según el autor, cuatro condiciones mínimas deben configurarse para que se pueda hacer referencia al abuso escolar: 1. Los episodios de abuso deben darse entre compañeros de colegio; 2. Estos deben obedecer a un desequilibrio en las relaciones de poder entre compañeros; 3. El acoso debe ser intimidatorio o generar una desmejora en el sujeto agredido y; 4. La acción debe ser continuada o reiterativa (Olweus, 2006). En Olweus, el matoneo está compuesto de acciones negativas y constantes que lastiman física o psicológicamente al estudiante, afectándole su rutina de aprendizaje. Este maltrato se realiza por parte del acosador de manera deliberada y con la intención de hacer daño a algún compañero (2006).

A pesar de tener claras las variables que delimitan las situaciones de acoso ¿Cuáles son las situaciones que hacen que sea determinado estudiante la víctima y no otro quien sea victimizado? De acuerdo con el Informe de conductas escolares relacionadas con la salud en niños y adolescentes escolarizados, (Jo, Inchley (Eds), 2020) se estableció que factores externos como las condiciones sexuales, socioeconómicas, etno-raciales, migratorias y físicas son las más comúnmente utilizadas por los abusadores para perpetuar la violencia hacia sus compañeros, pues dos de cada cinco jóvenes de familias de bajos ingresos sufren acoso en comparación con uno de cada cuatro jóvenes provenientes de familias adineradas.

Con base en estos adelantos, el informe *Bullying en el ambiente escolar: qué es y cómo afrontarlo* (UNICEF, 2019), establece que en la sociedad actual las formas de violencia han evolucionado de acuerdo con la incursión de la tecnología y espacios virtuales en el contexto académico, por lo que las conductas de acoso, independientemente de la forma en que se manifiesten, son entendidas como una violación a los derechos fundamentales a partir de rasgos

distintivos de los individuos, tales como la orientación sexual, el origen nacional o situación migratoria, el género, las creencias religiosas, la discapacidad, los estigmas sociales, los rasgos físicos, entre otras. Las recomendaciones hechas por la UNICEF a través de este informe (2019) se dirigen a no minimizar o ignorar los efectos que estos comportamientos tienen en los estudiantes violentados pues, de manera progresiva, esto trae secuelas importantes en su vida, su rendimiento académico y su forma de relacionarse, terminando en algunos casos en las autolesiones o en el suicidio.

Asimismo, la UNICEF reconoce los siguientes tipos de violencia:

Violencia psicológica: son comportamientos que buscan herir la integridad emocional de las personas, especialmente cuando estas provienen de contextos familiares o económicos difíciles que les implican un grado de vulnerabilidad mayor frente a sus compañeros. Los comportamientos identificados en esta categoría son, entre otros, el molestar, intimidar, excluir o humillar a un compañero de clase. Este tipo de acoso está presente en todas las formas de violencia en la escuela por lo que se considera que es la primera manifestación del *bullying* o matoneo.

Violencia verbal: la violencia verbal se presenta a través del uso del lenguaje ofensivo o peyorativo con el ánimo de ofender a las víctimas. Entre las formas más comunes se encuentran la calumnia, injuria, los insultos, chismes o demás comentarios malintencionados que tienen como finalidad poner en tela de juicio el buen nombre o reputación del estudiante, o en otro sentido, hacer mella sobre un problema físico o afectivo que sufra la víctima de acoso.

Violencia física: se entiende como el tipo de maltrato encaminado a causar un daño físico a la víctima de acoso, quien es violentada reiteradas veces por sus compañeros sin contar con la posibilidad de defenderse, temiendo que la intensidad o frecuencia de las lesiones aumente. Este es uno de los tipos más comunes de violencia escolar, pues muchas veces suele mimetizarse con

juegos bruscos entre compañeros, en su mayoría en hombres. Las formas más comunes de violencia física son los golpes, las patadas, las zancadillas, cortes de pelo indeseados, o sometimiento al encierro.

Violencia material: esta representación del maltrato se ejerce cuando los bienes propiedad de la víctima son tomados, escondidos y destruidos sin su consentimiento por parte de otros compañeros. Estas conductas suelen manifestarse en acciones de hurto de dinero o chantaje o elementos escolares con lo que la víctima no podrá participar activamente en clase, o en otros casos, comprar alimentos para su estadía en la Institución Educativa.

Violencia sexual: este tipo de violencia en la escuela se manifiesta con la insinuación de conductas sexuales o la propagación de contenido sexual sin el consentimiento de la persona involucrada. Este tipo de comportamiento se constituye como uno de los más graves niveles de violencia en la escuela, pues algunas de estas actitudes pueden desencadenar en acceso carnal violento, acceso carnal abusivo o demás tipologías penales de carácter sexual consagradas en el Código Penal de Colombia. A la vez, las secuelas de estos comportamientos suelen dejar una profunda marca en la vida de los abusados, pues por la gravedad de los hechos, son de las violencias más difíciles de detectar por padres y docentes pues los y las abusadas prefieren guardar silencio y no denunciar.

Violencia cibernética o Cyberbullying: con la entrada de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) al ámbito educativo y a la sociedad en general, su uso indebido presenta nuevas formas de acoso en donde la vida social virtual del estudiante se ve amenazada a través de mensajes, publicaciones, fotos y videos publicados sin autorización del titular; allí se exponen aspectos de la vida privada de la víctima, dejando secuelas emocionales y muchas veces físicas en quienes sufren este tipo de acoso. Esta nueva forma de acoso requiere de

un estudio detallado de su propagación, pues puede que el abusador o quien decide exponer virtualmente al acosado esté acompañado de terceros que se encargan de difundir la información en redes y páginas públicas.

Finalmente, en Kaplan (2009) «se entiende la violencia en la escuela no solo como actos penalizables, sino también como un conjunto de victimizaciones más tenues: indisciplina, discriminaciones, faltas de respeto, entre otras» (p.52). En efecto, la investigación desarrolla las formas en que los estudiantes califican la violencia en la escuela, de modo que se logran las dos categorías *incivildades* y *atentados a la integridad física*; así, frente a estas categorías el estudio se enfocó en identificar las diversas manifestaciones de la experiencia de los actores, entre ellas el irrespeto, la fragmentación de relaciones interpersonales, hurtos, coacción, riñas, agresiones de carácter sexual, hasta extorciones que reúnen, en las dos categorías mencionadas, la violencia en la escuela (ibidem).

2.3.2. Sobre la violencia escolar: otras formas de violencia que acontecen en la escuela

El ambiente de los centros educativos, específicamente en el aula, representa el punto ideal para que sucedan todo tipo de conflictos, además, ocultos, que alteran el desarrollo del clima escolar. Estos contextos, son propicios también para que en algunas ocasiones sean los docentes víctimas en las situaciones de violencia; las conductas agresivas hacia los docentes es otra de las formas en las que se manifiesta la violencia escolar.

Estas formas de violencia encajan en el concepto de violencia invertida, definición que es acogida en las situaciones en las que los hijos maltratan a sus padres, alterando la relación padres e hijos, en la que son estos últimos los maltratadores de sus padres (Barbolla, et al., 2011). De tal modo, la violencia hacia el docente es una de las que no «resulta evidente» por lo que esta deja de

ser abordada por considerarse confusa su valoración de las situaciones problemáticas. La no identificación y tratamiento de situaciones de rechazo o exclusión acarrea efectos adversos.

De otro lado, frente a la violencia escolar Kaplan, et al., (2006) señalan que la falta de detección y categorización de estos tipos de violencia hace que su tratamiento sea insuficiente al desconocer el sentido teórico del comportamiento el cual resulta polisémico, al asumir que la violencia en la escuela es de por sí una sola. Ante ello, respecto de la violencia escolar los autores proponen centrarse en la violencia simbólica, por lo que será «imprescindible realizar primeramente una desagregación del término “violencia-escolar”, provocar la ruptura de su aparente unidad de sentido ya que, afirman, de no hacerlo, se deja instalada la violencia como atributo intrínseco de la escuela» (Bolsi, 2006, p. 138). Mientras que, en aras de dejar en claro el concepto violencia en la escuela, los autores se refieren a esta como la que acontece entre los estudiantes de diferente índole (ibidem).

Estos retos conceptuales, si bien pueden parecer superficiales, las condiciones en las que se presentan las agresiones hacen que la construcción de sentidos profundos resulte relevante a la hora de abordar las *violencias que acontecen en la escuela*.

De lo revisado hasta este punto, se evidencian violencias profundamente arraigadas a nivel cultural, que pasan desapercibidas muchas veces por estar normalizadas en los contextos escolares. Acciones como dirigirse deliberadamente a un estudiante haciendo referencia a un rasgo de su aspecto físico, es uno de los comportamientos que se enmarca dentro de la categoría de violencias ocultas o violencias simbólicas. En este sentido, el docente se debate en identificar tanto los roles y las situaciones en el aula de clase a partir de los procesos afectivos y comportamientos que perciba en los estudiantes, como de la forma en que impone su autoridad, en el modo en que se refiere a los estudiantes, en el modo de evaluar y de tomar decisiones; es el caso también de los

directivos docentes; con lo que se configura la violencia escolar en términos de vulneraciones hacia el desarrollo del estudiante.

Estas tipologías de violencia se naturalizan diariamente, convirtiéndose en estructurales al interior de las instituciones educativas ocasionadas por la discriminación económica, racial o social (Kaplan et. al., 2006). Como se observa, las formas en las que se reproduce la violencia en las aulas de clase suelen depender de varios factores según la forma en la que se presenta el maltrato. En la gama de representaciones de las violencias ocultas o encubiertas, casos como el abuso de poder de los docentes, la sobrecarga de tareas, el uso obligatorio y estricto del uniforme para poder asistir a clases, entre otros aspectos, son considerados comportamientos que desmotivan a los estudiantes, empeorando su rendimiento académico y desmotivándoles a seguir su proceso formativo.

Chávez (2014), menciona que se trata de violencias propias del ámbito escolar que se relacionan con las relaciones entre los sujetos escolares. Esto nos remite al análisis de los centros educativos, su currículum, su organización, sus estrategias de enseñanza y las concepciones vigentes sobre el aprendizaje y los procesos educativos. Por ello, una escuela que no atiende la diversidad, de alguna manera ejerce violencia, pues, «en la medida que acciona de espaldas a la complejidad del aprendizaje; impone una pauta de ritmo, estilo y velocidad que es excluyente y no favorecedora de aprendizajes significativos» (Pacheco-Salazar, 2015).

Por último, las reflexiones sobre el concepto violencia deben admitir cierta flexibilidad para lograr un abordaje efectivo; sobre ello, señalan Kaplan et al. (2006) que las manifestaciones de la violencia deben acompañarse en su estudio y delimitación con elementos contextuales que respondan a la realidad de los hechos y que, de acuerdo con cada situación específica puedan ser trabajados de la forma óptima posible.

2.3.3. Sobre la diversidad

El debate sobre diversidad en el ámbito educativo ha tomado especial relevancia en los últimos años, pues de una u otra forma, la entrada de la globalización a los países latinoamericanos ha tocado la realidad educativa. En razón a estos cambios contextuales, las Instituciones Educativas han visto la necesidad de promover dentro de sus planes de estudio, estrategias orientadas a formar a los aprendices en diversidad, tolerancia y respeto por la diferencia (Jiménez y Guzmán, 2016).

Si bien la diversidad ha estado presente como categoría descriptiva de una realidad escolar caracterizada por la diferencia, las secuelas que deja en los estudiantes la intolerancia, el maltrato y la falta de entendimiento de sus compañeros hacia lo distinto, ha hecho que en los últimos años las acciones alrededor de esta hayan merecido mayor atención y un mejor tratamiento a efectos de eliminar todo tipo de prácticas discriminatorias y sus efectos (Almache, 2018). A efectos de evitar este tipo de escenarios, el reconocimiento de la relación de respeto al otro/otra propende por asumir un rol de empatía y responsabilidad en donde la influencia de esta interacción entre sujetos diversos represente relaciones constructivas; para lo cual es necesario que se modifique el sistema de creencias tradicionales sobre los procesos de enseñanza en aras de lograr un respeto efectivo a los derechos humanos del estudiante (Lévinas, 2015).

Educar en la diversidad implica que los países latinoamericanos avancen decididamente en la formación docente, por ser una labor de la escuela la articulación de las necesidades del entorno y la deconstrucción de las estructuras homogéneas en la relación enseñanza – aprendizaje. En este proceder, y siendo el aula de clase el escenario en el que se encontrarán los estudiantes provenientes de diferentes contextos, las instituciones educativas y los docentes se ven

interpelados por siete aspectos claves para lograr una mejor comprensión del alcance del término diversidad:

1. Todos los seres humanos provienen de estructuras sistémicas y contextos particulares a partir de los cuales construye su visión sobre el mundo. A partir de allí, el estudiante define y construye sus referentes sobre sí mismo y sobre las relaciones con el otro.

2. Todos los humanos son un «ser en el mundo» y es desde esa identificación que se generan las relaciones con el otro.

3. Todos los humanos tienen representaciones personalísimas sobre el mundo y desde estas generan los conceptos y categorías a partir de las cuales se relacionan con el exterior.

4. El humano en su apreciación del «ser en el mundo» encuentra en el otro sujeto la alteridad y la diferencia sobre lo que no es él (Manosalva, 2018).

La identificación diversa del humano se nutre de su relación con el otro pues es a partir de ella que reconoce a alguien dentro de un grupo. Los sistemas culturales complejos definen estas situaciones como interculturalidad o intersubjetividad. Los seres humanos habitan «su interno» y en la relación con el otro comparte ese aspecto personalísimo con terceros. Esta relación de intercambio es vital en la dialéctica de la relación psico – social de los estudiantes.

Los seres humanos están limitados a desplegar su libertad hasta tanto se respete el despliegue de la libertad del otro. Este principio básico busca que los estudiantes reconozcan que el ejercicio de sus derechos y libertades no puede ir en detrimento del ejercicio mismo de los otros, toda vez que se estaría entrando en el mundo personalísimo del otro y desconociendo los límites de la ética y el respeto a la diferencia.

La diversidad como definición es entendida como algo distinto, diverso o variado de lo comúnmente encontrado (RAE, 2020), circunstancia de encontrarse como distinto o múltiple

(Moliner, 2016). En cuanto al desarrollo del vocablo por parte de organismos internacionales, encontramos en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO, que la diversidad se refiere a las distintas representaciones culturales y sociales que adquieren forma a través del tiempo y del espacio, siendo una característica intrínseca de las sociedades humanas (Unesco, 2010). Asimismo, en el marco de sus recomendaciones la UNESCO señala que, al aumentar la diversificación en la comunidad, las políticas de los países deben favorecer la interacción armoniosa entre sujetos cultural y socialmente diversos, para lo cual, los gobiernos, deben garantizar un intercambio pacífico entre comunidades a través de su intervención (Mato, 2018).

Las anteriores premisas se articulan con el compromiso de las naciones por respetar los derechos humanos y las libertades individuales, especialmente de quienes pertenecen a grupos étnicos minoritarios, pretendiendo un entendimiento común en el que no haya discriminación ni perturbación del bienestar debido a las diferencias culturales.

En virtud de lo anterior, se percibe que la educación en igualdad de condiciones para los pueblos étnicos y minorías poblacionales permite que, al estar mejor capacitados, encuentren mejores oportunidades de desenvolvimiento y formas concretas de proteger la diversidad cultural presente en el territorio.

Pero a pesar de estos esfuerzos, el concepto diversidad admite otras apreciaciones que van más allá de los rasgos poblacionales de un territorio, siendo la diversidad sexual y de pensamiento, otra de las formas de encontrar diferencias sociales entre individuos (Suarez e Isa, 2017). Una tendencia mundial en temas de diversidad en la educación apunta a rechazar comportamientos discriminatorios sobre inclinaciones sexuales experimentadas en aquellas personas con orientación sexual diversa o por el desarrollo de su género.

La falta de tolerancia a estas formas de diversidad ha traído consecuencias fatales en el ámbito educativo en razón al daño físico y psicológico que estas prácticas imprimen en el discriminado. Casos como el suicidio del estudiante Sergio Urrego a causa de la discriminación sufrida por docentes y estudiantes de su colegio, son una muestra de la fragilidad de las vidas expuestas a conductas violentas y de discriminación (Orozco, 2015). Esto implicaría que no tener en cuenta la diversidad es uno de los factores detonantes de desigualdades e injusticias sociales, y hasta en un ejercicio de violencia por parte del propio sistema escolar.

Uno de los aspectos más importantes en el logro de cátedras inclusivas, es la formación docente en temas de diversidad. Si bien el término suele ser asumido como las diferencias en aspectos normativos, políticos e históricos, aspectos como la orientación y preferencia sexual aún son motivo de discriminación por parte de docentes y compañeros en las instituciones educativas. Al hacer una primera aproximación a la necesidad de formar a los docentes en temas de interculturalidad y respeto por la diferencia, debemos reconocer que esta categoría es polisémica y condensa reflexiones importantes alrededor de la Antropología y el Desarrollo Humano (Hecha, et. al., 2015). No obstante, este principio de relatividad en la apreciación de la diferencia no admite contrarios los derechos humanos de los estudiantes (Martínez, 2014).

La diversidad se plantea para la escuela como paradigma que traza las interacciones armoniosas en el ambiente escolar, articulando temas de la Antropología, Sociología y Pedagogía en el debate sobre cuál debe ser la forma ideal de abordar conceptos como cultura, diversidad e identidad desde las aulas (Martínez, 2014). Esta labor busca romper la mirada tradicional sobre la multiculturalidad y la diversidad, pues este último concepto involucra aspectos más profundos con contenidos políticos que no deben ser sesgados en las aulas de clase.

Estos debates pueden resumirse en varios dilemas sobre las implicaciones de formar en diversidad como primer paso para lograr espacios más inclusivos. El primero de ellos está en la adopción de figuras arquetípicas tradicionales que imponen tradiciones coloniales heredadas de la forma en la que la historia fue escrita. La segunda tensión en el camino de la escuela está en asumir que todos los contextos son iguales y a partir de esa homogenización, enseñar lo que se considera correcto y lo que no. Finalmente, el asumir la inclusión como desafío de la materialización de la diversidad (Ibidem).

2.4. Roles y actores de las violencias que acontecen en la escuela

Las violencias que acontecen en la escuela no suceden exclusivamente entre dos sujetos, uno pasivo y otro activo, sino que en estas dinámicas intervienen en distintos niveles varios sujetos del ámbito escolar, la sociedad y la comunidad, generalmente influida por el contexto político vigente (Urta, 2014). Por estas razones, se considera importante precisarlo, ya que, dependiendo de su nivel de participación, los actores cuentan con un nivel de responsabilidad frente al conocimiento de comportamientos abusivos y sus efectos.

2.4.1. La víctima

La víctima es el sujeto hacia quien se ejerce la violencia, es a quien se le hace daño físico y psicológico. Si bien no podría hablarse de un rango de edad en el que se presentan las conductas de abuso o matoneo, estudios indican que inician entre los 10 y los 13 años, primeros años de la adolescencia y suelen extenderse hasta los 18 o mayoría de edad (Eslea & Rees, 2001).

En cuanto a las aproximaciones sobre el género de las víctimas, no se encuentran datos muy dispares sobre el impacto del abuso entre hombres y mujeres; sin embargo, distintas

investigaciones como la de Urra (2014) señalan que los estudiantes hombres que se alejan de los códigos tradicionales de masculinidad, tienden a sufrir más agresiones respecto de quienes mantienen códigos de conducta heteronormativos.

En cuanto al perfil psicológico, los estudiantes que sufren acoso tienden a adoptar posturas retraídas, generar trastornos mentales como depresión o ansiedad y estar constantemente agobiados (Fox & Boulton., 2005). Esto influye significativamente en el desempeño escolar de las víctimas pues encuentran que su estadía en la escuela es angustiosa y desagradable. De acuerdo con el estudio presentado por Nordhagen et al., (2005) los aspectos personales en los que se evidencia la presencia del acoso escolar son:

Tabla 2. Rasgos distintivos del acoso

| Problema | Víctimas | No Víctimas |
|--|-----------------|--------------------|
| Algún problema psicosomático recurrente | 31,5 % | 19,7 % |
| Descuido del aspecto | 13,6 % | 4,6 % |
| Ansiedad | 12,7 % | 4,4 % |
| Depresión | 6,8 % | 1,9 % |
| Soledad | 14,5 % | 4,8 % |
| Dependencia | 14,2 % | 5,3 % |
| Pasividad | 8,9 % | 4 % |
| Inquietud | 18,6 % | 7,4 % |
| Requerimiento de educación especial | 15,1 % | 5,8 % |

Fuente: Nordhagen, et al (2005)

Aunado a los factores anteriores, se destaca que las víctimas frente al acoso suelen desarrollar inseguridad, ansiedad y buscan evitar a sus abusadores a efectos de no recibir agresiones. Asimismo, se ha identificado a través de estudios realizados que el sentimiento de rechazo y de «algo anda mal conmigo» hace que los acosados nieguen los abusos, optan por no denunciarlo ante docentes o superiores pues temen una respuesta mucho más agresiva por parte

del abusador (Urrea, 2014). Los inicios de estas conductas suelen darse con apodosos peyorativos o humillantes al niño acosado y suelen decantar en agresiones físicas o desmejora social a causa del maltrato físico, a la pérdida de reputación o buen nombre de la víctima (Sandoval et al., 2017).

Si bien cada caso es distinto, es cierto que las secuelas siempre son negativas para cada víctima y estas tienden a perdurar durante el resto de su vida, quedando demostrado, en un nivel bajo de autoestima, dificultades para sostener relaciones e interactuar con desenvolvimiento en escenarios sociales. De igual manera, según la presidenta de la Organización Kidscape (2002), el 46 % de las personas que han sufrido acoso escolar han contemplado suicidarse en su adultez.

En el acoso escolar, la víctima es propensa a ganar en inseguridades, los direccionamientos evaluativos de forma cuantitativa sesgan sus procesos de desarrollo del pensamiento crítico, la cognición superior y tienden a cercenar las cualidades innatas de la víctima, así como las exclusiones por las condiciones de género a nivel institucional representan una amenaza constante para la diversidad y la misión formativa.

2.4.2. El victimario

En cuanto al perfil psicológico del niño acosador, estos suelen provenir de hogares disfuncionales en donde uno o ambos padres ejercen violencia sobre ellos, o en el que ellos mismos son abusados. Esto genera un descontento que se manifiesta en el abuso hacia sus compañeros. De manera paralela a este perfil, se encuentran estudiantes sin supervisión de sus padres o con ausencia de normas y reglas en sus hogares. De forma significativa, el perfil psicológico del abusador coincide con el del abusado en cuando a la presencia de depresión, baja autoestima o resentimiento social; sin embargo, la diferencia entre uno y otro grupo radica en la respuesta manifiesta frente a estas situaciones (Sandoval, et al., 2018).

En cuanto a los móviles fácilmente identificados que llevan al estudiante a violentar a sus compañeros, se encuentra que la mayoría lo hace por una recompensa económica o social, pues obtienen el dinero, los objetos arrebatados a su compañero o el reconocimiento como líder o ser superior frente a sus pares (Urra, 2014).

2.4.3. El grupo de compañeros como espectadores (cómplices)

En el contexto de estudio en el que se desarrollan las violencias en la escuela se encuentra la denominación *bystander* o testigos, quienes tomarán partido por la víctima o por el acosador. Este papel es fundamental pues la mayor de las veces son los pertenecientes a este grupo quienes develan los casos de acoso escolar al ser terceros en tal contexto. Sin embargo, el rol del grupo de compañeros puede determinarse por las acciones desplegadas, en las que se puede reforzar el acoso, defender a la víctima, o simplemente ser indiferente (Lodge & Frydenberg, 2005). De los compañeros de clase que defienden el abuso, estos suelen ser controlados por el acosador y, por lo general son personas con baja autoestima.

Para el caso de los estudiantes que defienden a la víctima de acoso, suelen tener una amistad con la víctima o no teniendo ningún vínculo, han sido previamente acosados, por lo que desarrollan sentimientos altruistas y de apoyo a su compañero, de acuerdo con Rigby y Johnson (2006), en un estudio realizado en colegios de Australia, se preguntó a cuatrocientos alumnos sobre la postura que asumirían en caso de detectar una situación de acoso escolar en su aula de clases. Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 3. Respuesta de compañeros frente al acoso.

| Probablemente intervendría para defender a la víctima | No está seguro(a) de lo que haría | Probablemente no intervendría para defender a la víctima |
|--|--|---|
|--|--|---|

| | | | |
|------------------------------|------|------|------|
| Hombres de primaria | 54 % | 26 % | 21 % |
| Mujeres de primaria | 66 % | 26 % | 8 % |
| Hombres de secundaria | 30 % | 36 % | 34 % |
| Mujeres de secundaria | 39 % | 40 % | 21 % |

Fuente: Rigby y Johnson (2016)

De estas cifras, también se resalta que, para la población encuestada los motivos que lo llevarían a apoyar a las víctimas de acoso son los juicios morales sobre la agresión, la solidaridad y reciprocidad cuando se trata de un compañero cercano que es maltratado (Rigby y Johnson, 2016). De otra parte, y frente al grupo de estudiantes que ignora las situaciones de acoso, las razones principales son la evitación de pleitos con el abusador, culpabilidad y confusión por no saber qué hacer en esos casos.

2.4.4. La escuela

Las instituciones educativas son el lugar físico en el que tradicionalmente surgen las situaciones de violencia. De los lugares más comunes en los que se presentan las conductas violentas, está el patio de recreos, los pasillos entre salones, los baños, los parqueaderos, los alrededores y trayectos circundantes a la escuela y el aula de clase. Independientemente del lugar, los acosadores buscan los lugares menos concurridos para el acoso físico, pero los más poblados en los casos en los que la violencia sea verbal o el fin de la amenaza sea humillar al estudiante. Sin importar la modalidad, los abusadores casi siempre procuran ejecutar las afrentas en momentos en los que no se cuenta con presencia de un supervisor o docente (Urrea, 2014).

Pero, además de lo dicho, uno de los retos urgentes de la escuela es el de construir una oferta educativa diversa, flexible, incluyente y abierta que trascienda el esquema que durante

épocas ha sido el referente, y en el que «todos deben aprender lo mismo, al mismo ritmo y de la misma forma», de manera que mitigue la desigualdad de oportunidades y que tenga en cuenta las necesidades y los intereses particulares.

La escuela también ejerce violencia en el momento en el que los docentes, directivos docentes o las instancias superiores de las Instituciones Educativas deciden negar los derechos a la diversidad sexual, a la exclusión por las condiciones físicas o cognitivas, también es victimaria a través de la rigidez de los procesos formativos y evaluativos; la escuela es violenta cuando decide bloquear el desarrollo del pensamiento divergente, de la libre personalidad y de la concienciación sobre los grandes problemas y fenómenos de la vida.

2.4.5. Los profesores

Los docentes pueden ser víctimas, victimarios o espectadores, no obstante, pues siendo responsable de manejar las situaciones del entorno, será el docente quien puede identificar directamente algunos casos de violencia. En tal sentido, su papel es central y determinante en el manejo de situaciones problemáticas, siendo necesario darle una orientación precisa, no solo a nivel formal, sino de un modo que involucre la importancia de asumir una postura que niegue todas las formas de violencia posibles en el aula (Guerrero, 2020).

Para esto, la literatura dice que la formación docente debe resaltar los aspectos socioemocionales de los estudiantes, sus habilidades y los cambios que estos sufren en las situaciones de acoso presunto, pues frente a la ausencia de denuncia por parte de las víctimas o grupo de clase, la institución educativa, bajo el rol del docente deberá desplegar todas las acciones necesarias para identificar el abuso y contrarrestarlo (Urra, 2014). Luego entonces, ¿son los

docentes los encargados de identificar las causas de la violencia? ¿Su labor es enseñar y orientar los procesos formativos o combatir a solas los grandes males de la humanidad?

2.4.6. La familia

La familia es el primer agente socializador del estudiante y como tal, el contexto en el que este se desenvuelva es fundamental para su formación, pues, en ella se desarrollan conductas a partir de la observación del comportamiento de los adultos. Según Smokowski y Kopasz (2007, citados por Urra, et al., 2018), las familias de los niños violentados suelen estar compuestas por padres sobreprotectores quienes creen que el menor no cuenta con las herramientas suficientes para defenderse. De otra parte, las familias de los agresores apuntan a estar conformadas por padres indiferentes en el cuidado de sus hijos, siendo demasiado permisivos o minimizando la violencia ejercida por sus hijos hacia otros compañeros sin prestarle la atención requerida (Urra, 2014).

En este sentido, el papel de la familia como actor dentro de las situaciones de acoso conlleva en ocasiones muchas variables relacionadas con las dinámicas de maltrato; por lo que las intervenciones hechas desde los centros educativos se ven convocados a contemplar este factor en sus programas de prevención; una de las influencias más recurrentes en los niños violentos, es la presencia de maltrato infantil por parte de sus padres o cuidadores.

Dentro de los tipos de maltrato infantil ejercido en el seno del hogar, los niños suelen sufrir ocasional o reiteradamente maltrato activo o pasivo, así como violencia verbal, física o sexual por parte de sus padres o personas a cargo. Estas situaciones terminan moldeando al estudiante, quien, al estar expuesto a esta serie de comportamientos, busca externalizar sus emociones con terceros a quienes puede abusar o por el contrario considerar que merece estos

malos tratos, ser víctima de acoso también en la institución educativa (Ver las formas de maltrato en la siguiente tabla).

Tabla 4. Tipología de maltrato familiar.

| Tipo de maltrato | Activo | Pasivo |
|-------------------------|---|--|
| Físico | Maltrato físico Cualquier acción accidental que puede o no tener como resultado un daño físico o enfermedad, así como un grave riesgo de sufrir alguna de las dos. | Abandono físico Falta de atención o atención atemporal a las necesidades básicas del menor. |
| Emocional | Maltrato emocional Hostilidad verbal o insultos constantes. El menor es burlado, despreciado, rechazado o amenazado con ser abandonado. Se bloquean constantemente los intentos de interacción del menor con sus cuidadores. | Abandono emocional Ausencia de respuesta, disponibilidad o accesibilidad frente a las demandas de interacción o afecto por parte del menor. Hay un bloqueo emocional y de contacto por parte del cuidador con el menor. |
| Sexual | Abuso sexual Cualquier conducta sexual desplegada con base en una posición de poder sobre el menor. Implica violentar el cuerpo, ejercer amenaza física indeseada. | |

Fuente: Álvarez Aranda (2016).

2.5.Una mirada expedita a las teorías explicativas de la violencia escolar

De acuerdo con la literatura científica sobre el tema, los móviles por los cuales se presentan casos de violencia escolar suelen estar relacionadas con las representaciones sociales,

manifestaciones conductuales y mentales. Los estudios en materia de las violencias que acontecen en la escuela se fundamentan comúnmente en las teorías instintivas, teorías del procesamiento mental de la información, teoría del vínculo y en teorías del aprendizaje social. Las teorías instintivas o de impulso fueron inicialmente planteadas y tienen estrecha relación con el psicoanálisis y la etología. Desde esta corriente se establece que la agresión es algo natural del ser humano por lo que la energía enfocada en la destrucción encuentra una de sus manifestaciones en las conductas de acoso (Chang, 2011).

Así mismo, estas se explican desde la concepción del humano como ser instintivo que para garantizar su supervivencia reacciona ante cualquier estímulo o amenaza externa defendiendo su territorio y lo que es suyo (González, 2020). En este grupo también se incluyen las teorías de la frustración – agresión, que considera que las conductas violentas dependen de una frustración interna previamente adquirida por los humanos, y que en la medida en la que esta sea mayor, más fuerte será el impacto de su accionar violento con los otros (Dollard. et al., 1939).

En otro lado, la Teoría del procesamiento de la información refiere en algunos casos el centro del problema en la capacidad de algunos jóvenes de predecir los efectos de sus comportamientos a nivel social, haciéndolos más avanzados en este campo respecto de sus compañeros (Chang, 2011). En este sentido, la teoría mental sugiere que los niños agresores cuentan con habilidades para manipular emocionalmente a sus compañeros. Diferente a la empatía, dentro de las habilidades que se destacan en el marco de esta teoría, está la capacidad que tiene el agresor de identificar un blanco fácil, excluirlo de los subgrupos de amigos en el aula, y demás comportamientos pasivos o de violencia indirecta que impliquen la comprensión total de las dinámicas sociales del aula.

La teoría del vínculo se enfoca en el modo en que se conforman los primeros vínculos afectivos del menor, los cuales son los principales referentes para las relaciones que formará posteriormente con sus compañeros (Díaz-Aguado, 2002). De acuerdo con esta teoría, en los primeros años de vida, el niño desarrolla una relación de apego con sus padres o cuidadores, pues son los sujetos que le dan seguridad, atención y confianza, a la vez que le ayudan a formarse en valores y construir su autoestima. En tal sentido, el desarrollo del menor en un ambiente hostil en estos primeros años de vida puede incidir significativamente en las relaciones que teja con posterioridad, pues estas serán el reflejo de lo aprendido en el contexto familiar o de cuidado.

De acuerdo con Ortega (2008) la teoría del vínculo es clave para explicar tanto la indefensión de la víctima como la agresión por parte del sujeto violento, pues desde sus primeros años el menor ha tenido dificultades para entender la situación social a la que se expone, leyendo erróneamente las emociones y comportamientos de sus semejantes.

La teoría del aprendizaje social inscribe la conducta aprendida de un tercero como causa del comportamiento agresivo en los menores. Esta tendencia a la imitación suele estar acompañada de incentivos como el premiar una conducta violenta, copiarla de una figura de poder o autoridad importante para el menor; o de la asimilación que suele hacerse entre el niño y la figura de poder que lo violenta, entiéndase los casos en los que se le repite al menor «es idéntico a su padre» y este asume que los comportamientos de este son ideales sociales (Chapi, 2012).

Al trasladar esta conducta aprendida al campo escolar, adonde el trato se da entre iguales, los compañeros pueden encontrar en el alumno violento un modelo a seguir, pues lo ven como una figura de poder a quien desean imitar.

2.6. Cosntructos epistémicos de la violencia y el miedo en la política

Jean Baurdrillard (2009) revela el trayecto de la nueva violencia ocasionada por la cultura de la abundancia, del crecimiento y especialmente de la sociedad de consumo que surge con la llegada del mundo capitalista en su máximo esplendor. Desde esta postura epistémica, el autor critica con vehemencia los modos ocultos de la crisis de la civilización. Plantea la pérdida de una violencia histórica o razonada guiada por aspectos ideológicos o en defenza de las pasiones patrióticas o plausibles de las sociedades de antaño, en su lugar, surge una violencia social que reclama por las oportunidades para la abundancia y el consumo. Esta postura insta a reflexionar acerca de las repercusiones mentales del consciente colectivo y de los individuos, como una especie de rechazo por la inconsciencia en la que ha caído el mundo occidental, un afan por consumirlo todo, por tener derecho a la abundancia con la cual la satisfacción será el regalo predilecto del deseo desmesurado del ser humano; de manera tal que, ante la falta de abundancia, individuos, comunidades y sectores de la sociedad acometen con violencia contra todo lo que se inponga a sus reclamos, pero esta violencia no es más que el resultado de la nueva violencia que insta el capitalismo en las mentalidades ávidas de consumo, de capacidad adquisitiva que los lleve a la felicidad efímera. Pero allí se halla la trampa del círculo nocivo en el que el miedo, si se relacionara con la angustia mencionada por el autor, conduce a más violencia:

«Aún no estamos maduros para la felicidad.» «Los prejuicios nos envenenan.»» Ahora bien, está claro que esa culpa (aceptemos el término), por el contrario, se profundiza al ritmo de la abundancia. Un gigantesco proceso de acumulación primitiva de angustia, de culpa, de represión, corre paralelo al proceso de expansión y de satisfacción y este litigio es lo que alimenta la subversión violenta, impulsiva, el *acting out* asesino contra el orden mismo de la felicidad. Por lo tanto, no es el pasado, la tradición ni algún otro estigma del pecado original lo

que nos hace frágiles ante la felicidad, desarticulados en la abundancia misma y, de vez en cuando, nos provoca levantarnos contra ella. (Baudrillard, 2009 p. 224)

Por consiguiente, en el ser humano se ha instaurado una angustia eterna que agobia mediante el reclamo por los bienes y servicios que satisfacen las necesidades creadas, una realidad que permea los países desarrollados e hiperdesarrollados; qué se dirá entonces de los países en desarrollo que de mucho carecen y adolecen y, que al unísono, sus sociedades se han visto avocadas a reproducir el ritmo de consumo de los países que rinden tributo al mercado, estos países en los que por tradición Estado y opositores han asumido la lucha por el poder político y económico dejando como saldo millones de muertos que aspiraban a ostentarlo o defenderlo. Cargas históricas que permean a las sociedades y a la escuela.

En lo concerniente al mismo autor, se plantea a nivel político económico el libro *La violencia del mundo*, en la que en compañía de Edgar Morín analizan la realidad geopolítica del liberalismo y el poder económico de EE.UU. y sus repercusiones en violencia y terrorismo respecto del atentado del 11 de septiembre en el cual se violentó el núcleo del sistema capitalista, considerado así por sus dinámicas financieras, económicas de movimientos de capitales a nivel mundial, se atentó contra la arquitectura que representaba el poderío del neoliberalismo mundial. Pero en aquella obra nada se diría sobre el miedo más que lo que pudieron experimentar sus cuatro mil víctimas.

Entre los autores reconocidos en la literatura sociológica de la política, Hannah Arendt se destaca por el abordaje del concepto miedo político, este miedo se caracteriza por representar un estado de sumisión y de coacción de la libertad de las masas y tiene sus ambigüedades en términos interpretativos, si se estima que el miedo habita no solo en los gobernados sino también en los gobernantes, esto porque «mientras para Hobbes el miedo es el fundador de lo político, para Arendt (también para Spinoza) lo político se desdibuja y da lugar al autoritarismo (aun en una

organización democrática) cuando los hombres actúan movidos por el temor» (Korstanje, 2014, p. 100).

En Byung Chul-Han, el hiperconsumo y la cantidad ingente de información que circula a disposición de la sociedad del siglo XXI, como homogeneidad y uniformidad, constituye la violencia de lo distinto, de lo desigual considerado amorfo, que desencadena el fenómeno del miedo; ese miedo a lo distinto, al otro, a sus particularidades, bosqueja el remanente de la pérdida del otro, de la identidad heterogénea que se ha esfumado para ocultar y rechazar al otro como distinto y como parte de la riqueza de las interacciones sociales, de las relaciones interpersonales. Entonces, en esta «simbiosis», entre el rechazo como violencia y el miedo a lo otro, al otro y a mí mismo, se configura un tipo de sociedad en la que «el miedo por el futuro propio se trueca aquí en xenofobia. El miedo por sí mismo no solo se manifiesta como xenofobia, sino también como odio a sí mismo. La sociedad del miedo y la sociedad del odio [como sociedad violenta] se promueven mutuamente (Chul-Han, 2016, p.12). En este sentido, se comprende el círculo nocivo entre miedo y violencia, primero, la violencia del otro como expulsión de lo distinto repercute en un miedo que conlleva a la autodestrucción, así, este tipo de violencia es el vehículo del miedo que conlleva a la depresión:

El miedo surge cuando ya no quedan objetos a los que pueda dirigirse el libido. A causa de ello el mundo se vuelve vacío y carente de sentido. Como faltan vinculaciones con los objetos, el yo es rechazado de vuelta hacia sí mismo. Se quebranta al topar consigo mismo. La depresión se explica en función de una acumulación narcisista de libido hacia sí mismo. (Chul-Han, 2016, p. 17)

De este modo, el miedo conduce a la violencia de sí mismo, puesto que

La violencia del otro no es lo único que resulta destructivo. La expulsión de lo distinto pone en marcha un proceso destructivo totalmente diferente: la autodestrucción. En general impera la

dialéctica de la violencia: un sistema que rechaza la negatividad de lo distinto desarrolla rasgos autodestructivos. (Ibidem, p. 5).

Se trata de una violencia de lo global que atenta contra el sentido de las cosas, sentido que no puede ser reemplazado por lo monetario. Entonces, nos enfrentamos a un miedo que se alimenta con violencia global de la uniformidad y, a una violencia global que se alimenta del miedo al otro como un otro distinto donde el sentido es reemplazado por la comunión acrítica de la realidad. En Chul-Han

El miedo tiene etiologías muy diversas. Lo que suscita el miedo es, en primer lugar, lo extraño, lo siniestro e inhóspito, lo desconocido. El miedo presupone la negatividad de lo completamente distinto. Según Heidegger, el miedo se produce en vista de una nada que se experimenta como lo completamente distinto de los entes. La negatividad, lo enigmático de la nada nos resulta hoy ajeno, porque el mundo, como si fuera unos grandes almacenes, está repleto de entes. En *Ser y tiempo* el miedo surge cuando el «hogar de la esfera pública», de la «interpretación pública», es decir, el edificio de las pautas de percepción y comportamiento cotidianas y familiares, se desmorona dando paso a lo «inhóspito». El miedo arranca a la «existencia» —que es como Heidegger designa ontológicamente al hombre— de la «cotidianidad» familiar y habitual, de la conformidad social. Con el miedo, la existencia se confronta con lo siniestro y desapacible. (2016, p. 21)

Por consiguiente, entre tantas manifestaciones del miedo, el actual tiene un origen completamente distinto. «No se explica ni en función del derrumbe de la conformidad cotidiana ni del enigmático ser abisal. Más bien se produce dentro del consenso cotidiano. Es un miedo cotidiano. Su sujeto sigue siendo el “uno impersonal”» (Han, 2017). Un sujeto impersonal que transita alimentado por la sociedad del odio, que habita en el miedo y a su vez, en una paradoja, alimenta la sociedad del odio, o la sociedad violenta en su condición global.

2.7. De las formas conceptuales y teóricas de la violencia y el miedo

El presente apartado desarrolla las bases, fundamentos o constituciones de estructuración epistemológica, teórica y conceptual que pretenden dotar de comprensiones lingüísticas, filosóficas y psicológicas los hechos sociales e individuales de la violencia, el miedo, la inclusión y la diversidad. Dicha articulación analítica, procesual y lógica de apertura comprensiva, inician con María Moliner, quien define la violencia como:

Cualidad de violento, utilización de fuerza en cualquier operación (...) En especial con referencias a cosas no materiales, puede construirse, como nombre unitario (...) Fuerza, manera de proceder particularmente de un gobierno en que se hace uso exclusivo o excesivo de la fuerza. (Costar, estar con). Situación de la persona que se siente violenta. Violentarse. Cometer. Acción injusta con que se ofende o se perjudica a alguien. (2016, cuarta edición, p. 2666)

Moliner se refiere a violencia doméstica entre las personas que conviven bajo un mismo techo; la violencia ejercida entre los miembros de una pareja es de género, en términos de agresión física y psicológica y; violencia machista —ejercida psíquica y/o físicamente por el hombre sobre la mujer—. Sin embargo, observa lo siguiente:

La expresión violencia de género es una traducción del inglés *gender-based violence* o *gender violence*. Pero en español género no es sinónimo de sexo, es decir, no designa la condición biológica por la cual los seres vivos son masculinos o femeninos por lo cual algunos autores desaconsejan este uso (Ibidem).

Sucesivamente, es oportuno confirmar la viabilidad y fundamento conceptual de la «violencia a la diversidad sexual» como componente matizante de esta investigación, sin embargo, siempre y cuando la violencia de género se traduzca del inglés como la conducente a las formas actuales y alternas en que se identifica o reconoce el ser humano, en su diversidad sexual.

Recurrimos así a Moliner en aras de la definición de la observación de la ocurrencia del evento como algo violento, «se aplica a cualquier cosa que se hace u ocurre con brusquedad o con extraordinaria fuerza o intensidad» (ibidem); ahora, a modo de subaceptación del concepto, recurrimos al carácter intencional atribuido a la persona que se ase de la violencia en su actuar, ya que lo violento es «mantenido o realizado contra la tendencia natural de la cosa de que se trata». Asimismo, es «aplicado a personas, a su carácter o acciones, propenso a enfadarse o encolerizarse o a tratar a otras personas insultándolas o atacándolas». En relación con la víctima y el victimario en su condición frente a la violencia, encontramos que se «emplea para describir la situación de la persona que está falta de «naturalidad», por ejemplo, por sentirse avergonzada, por sí misma o por otros» (Ibidem). En consonancia, salta a la vista la pérdida o falta de naturalidad como primer elemento central de conexión entre la violencia y el miedo.

Continuando, podremos navegar sobre la superficie de las representaciones del fenómeno y concepto violencia, el cual incorpora en el catálogo largo las acepciones avergonzar, cohibir, «agresivo, arrebatoso, brusco, bruto, desaforado, deshecho, duro, estridente, forzado, impetuoso, impulsivo, irascible, irrefrenable, rabioso, recio, rudo, seco, vehemente, violentistas, virulento, vivo». (ibidem). Equivalente, se halla separado del bloque homogéneo del catálogo por ‘coacción’, ‘maltrato’; ‘furia’, ‘furor’, ‘ímpetu’; ‘arrebato’, ‘avalancha’, ‘choque’; ‘amenazar’, ‘moderar’; ‘cólera’, ‘fuerte’, ‘golpe’, ‘incontenible’, ‘injusto’, ‘intenso’, ‘pasión’ y ‘rabia’ (María Moliner, cuarta edición, 2016).

Mas en vista de una definición de corte universalista, el término acuñado por la Organización Mundial de la Salud engloba la violencia como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas

probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (Concha-Eastman & Krug, 2002)

2.7.1. Sobre la violencia: observaciones cognoscentes en Heidegger

¿Qué nos hace pensar que en Heidegger la violencia se encuentra íntimamente relacionada con el miedo, más acá de las representaciones de la violencia en el violento y en la víctima? Es lo que desarrollaremos aquí. Todo tiene un comienzo, veamos el comienzo que plantea el alemán en la obra *Introducción a la metafísica* para luego sumergirnos en las luces que emanan de *Ser y tiempo*, es la dinámica analítica en proposición. Revisar de la generalidad de la violencia a la particularidad del miedo, tanto en cuanto fenómenos yuxtapuestos e interactivos, en coherencia con el pensamiento heideggeriano. Es decir, siguiendo la premisa de que tengo miedo luego soy violento, tanto por exposición a la violencia o por ejecución de ella. Soy violento, entonces, tengo miedo(s), como particularidad del supuesto de investigación planteado en la página 25 de este documento de tesis.

La obra *Introducción a la metafísica* surge del curso de verano dictado en 1935 en la Universidad de Friburgo (*Breisgau*), denominado igual que el texto. Partiendo de la pregunta ¿Por qué es el ente y no más bien la nada? Heidegger se plantea aspectos fundamentales de la vida humana que nos ayuden a comprender el todo que nos ocurre. Así es como incluye el fenómeno de la violencia del cual nos ocuparemos ahora.

En Heidegger (2001) la violencia aparece etimológicamente del griego *ἑλνών*, concepto con que relaciona el *überwältigt* (alemán); es decir, lo que impone el pánico a través del sometimiento. Al traducir el concepto *überwältigt* del alemán, en español se entiende como: ‘vencer’, ‘rendir’, ‘reducir’, ‘subyugar’, ‘someter’, ‘derrotar’ (...) agobiado con, oprimido por,

(*von Ruhmung überwältigt*) embargado por la emoción (Slabý R. J., et al. Sexta edición Tomo II Alemán-Español, p. 1160). De regreso en Heidegger, el autor cataloga la violencia como una angustia auténtica en tanto que intimidación condensada y silenciosa que se estimula *per se*. De hecho, «la violencia, lo que somete, constituye el carácter esencial del imperar mismo. Allí donde irrumpe, puede retener en sí mismo su poder sometedor. Pero no por eso es más inofensivo sino todavía más terrible y extraño» (Heidegger, 2001, p. 138).

Luego de estas ideas iniciales, se observa una atribución categórica de la utilidad y naturaleza instaurada en la personalidad y en la existencia del violento. El *Gewalt-tatigheit* supera los términos rudeza y arbitrio, en cuanto actitud violenta, no obstante, el principio del ex-sistir nace en armonía con la igualdad y la mutua asistencia del concepto en la medida de lo indeseada, molesta y ofensiva. Este fenómeno es, en su sentido cabal, por el sometimiento que genera el «pavor»; así, el ser humano es tanto violento por tomar la decisión de permanecer expuesto al sometimiento en su condición de ser, como por la ejecución del sometimiento en sí. Cuando el hombre es violento lo es juntamente con sus demás acciones, ya que sus actuaciones, conductas o comportamientos violentos, como ser violento, crean motivaciones para operar con violencia contra todo lo que lo oprime o lo somete.

El *Selvón* o violencia puede ser pavoroso y no por ello encubre o constriñe el sentido de la violencia en sí, del victimario o la víctima, por el contrario, involucra el encubrimiento y conexidad del ente, del individuo en su condición existencial. En estos términos, el pensador alemán del siglo XX continúa preguntándose por la aserción del concepto pavoroso de la violencia y, aclara que «entendemos lo pavoroso <Un-heimlich> como aquello que nos arranca de lo familiar <heimlich>, es decir, de lo doméstico, habitual, corriente e inofensivo. Lo pavoroso no nos permite

permanecer en nuestra propia tierra <*einheimisch*>. En esto reside lo sometedor» (Heidegger, 2001, p. 139).

Continuando con el asunto, *Un-heimlich* traducido al español se asemeja a «intranquilizador, inquietante, que causa miedo, de aspecto sospechoso, fantástico, lúgubre, trágico»; mientras tanto *heimlich* traduce «disimulado, oculto, escondido, secreto, reconcentrado, sigiloso, misterioso, furtivo, encubierto, disimulado, clandestino, subrepticio, fraudulento, confortable, agradable, íntimo, tranquilo, reposado, (...) recóndito, secreto» (Slabý R. J., et al. Sexta edición Tomo II Alemán-Español, p. 539-540); veamos ahora que, *einheimisch* traduce lo nativo, vernáculo o estado natural de autóctono, ser de la tierra (ibidem). Es decir, tal y como lo anuncia el autor, referirnos a lo pavoroso no pretende «encubrir ni debilitar el sentido de la violencia, de lo que somete o de la actividad violenta; todo lo contrario. Puesto que *Selvón* se dice del ser del hombre en tanto supremo encubrimiento y vínculo consigo mismo» (Heidegger, 2001, p. 139); acomete por más.

Prolongando este corolario, la postura teórica nos plantea reconocer esto tan terrible o «pavoroso» en que se condensa la violencia en cuanto característica identitaria, no como una circunstancia adicional y superlativa en que experimentan la violencia los unos y los otros, sino, como un acontecimiento interno que dinamiza los sentimientos; lo pavoroso en su esencia, en sí mismo. De forma particular, Heidegger concibe esta condición innata del ser humano no como un semblante especial, de hecho «esa palabra significa que ser lo más pavoroso constituye el rasgo fundamental de la esencia del hombre, en el cual se inscribirán desde y hasta siempre todos los demás rasgos» (2001, p. 140). En el autor, la auténtica descripción del hombre griego es «el hombre es lo más pavoroso». Avanzados en el asunto, el pavor y, el hombre como lo más pavoroso se embarcan en dirección a la historia; la historia de las ciudades, es decir la institucionalidad y

sus agentes, el colectivo; de forma tal que la violencia no se imputa exclusivamente a lo gubernamental y político, pues posee una determinación histórica de la naturaleza del ser como autor y hacedor de la violencia. A la deriva de las configuraciones internas este ser histórico se hace sin límites y salidas, sin juicio del hecho social; puesto que, en su condición de creador, ante el caos, el hombre se ase de la acción violenta como «saber» que le fue fundado.

Aquí se expuso brevemente el dominio, alcance y modo de imperar de la violencia, interpretación que también representa el destino de la violencia (ibidem). Seguidamente, el ser que configura el hombre violento se hace posible, esencialmente, por el relacionamiento intrínseco de la fundación y la acción de aquello que hace al hombre «lo más pavoroso».

Finalmente, el autor profundiza en esta naturaleza del hombre desde la metáfora del mar y la tierra; los considera dos fenómenos que precisan las dimensiones de la violencia, primero, el mar con su fuerte oleaje, no en la calma, con sus profundidades y movimientos dispares, con sus remociones, su peso y gran magnitud ejemplifica las penurias o conflictos en gran masa líquida como desencantamientos del ser, luego, encuentra un punto de intersección con el segundo fenómeno; la tierra, esta tierra que representa el poder y la grandeza como imperar indestructible, su firmeza y dureza impositiva equivale a la violencia en acción directa, una vez allí, el ser desconoce ese otro lado al que pertenecen las aguas constitutivas y encimadas por las tormentas que le llevaron a sentirse «seguro» de estar en tierra, ha cesado de existir en la calma de las aguas marinas para confundirse perturbando la posibilidad de nutrición, desarrollo y divinidad de la tierra como escenario de demostración de sosiego y riqueza. Finalmente, en medio de la poética, ratifica la violencia como un fenómeno propio de la naturaleza del hombre, que requiere de un conocimiento científico lo suficientemente pertinente, en las siguientes palabras:

El error fundamental que subyace en este modo de pensar [negar las posibilidades y límites extremos como parte de la naturaleza humana] radica en la opinión de que el comienzo de la

historia debiera constituir lo primitivo y lo retrasado, lo torpe y débil. En realidad, sucede lo contrario. El comienzo es lo más pavoroso y lo más violento. Lo que le sucede no es el desarrollo sino el allanamiento que es la mera extensión por aplastamiento; es lo imparables del comienzo, es la banalización y la exageración de este comienzo que desfiguran lo grande para darle el sentido de una magnitud y extensión puramente numéricas y cuantitativas. (Heidegger, 2001, p. 143)

Palabras del autor en reclamación por una fenomenología del ser, de la existencia, como método de comprensión científica.

Al inicio el filósofo alemán exclama sobre lo extraño de la violencia, posteriormente muestra sus características por medio de lo pavoroso, subsecuentemente, relaciona dos aspectos primordiales de la violencia en cuanto fundamento y acción en términos del mar y la tierra, superados por lo meramente geofísico, para encontrar una conexidad profunda determinante en la naturaleza del ser. Estos tratados poéticos, que reflejan la complejidad de la violencia pueden ser sintetizados en la estética de estas palabras:

Con el fracaso de la obra efectuada [el desprecio por lo perfecto del violento], con el saber de que ella es un desajuste <Un-fug> y *σάρμα*, el hombre deja a la fuerza sometedora a merced del propio ajuste <Fug> de ésta. Sin embargo, todo esto no ocurre a la manera de «vivencias psíquicas», en las que se revuelca el alma del creador, ni menos aún en forma de mezquinos sentimientos de inferioridad; sólo se realiza en la manera de este poner-en-obra. La fuerza sometedora, el ser, se confirma a modo de una obra, como acontecer histórico. (Heidegger, 2001, p. 150)

Con este desajuste del ser histórico se referencia la exposición permanente al peligro del violento; en tanto que por más que la conciencia trate de empujar al ser en el ente, es decir que la

existencia sobre realidad para expresar la cosa en el hombre, la fuerza sometidora de la violencia regirá perennemente.

2.7.2. Sobre el Miedo: observaciones cognoscentes en Heidegger

De nuevo, partimos de la filóloga y lexicógrafa María Juana Moliner (2016) para definir la palabra miedo.

(Del latín *metus*) 1m¹. (Dar, Inspirar, Coger, Sentir, Tener, Cundir, Propagarse) Estado afectivo del que ve ante sí un peligro o ve en algo una causa posible de padecimiento o de molestia para él (...) Creencia de que ocurrirá o puede ocurrir algo contrario a lo que se desea (...) Temor Miedo cerval. Miedo muy grande (...) insuperable. Miedo como circunstancia o atenuante o eximente de la responsabilidad criminal (...) Notas de uso: se construye en general con *de* con un complemento verbal: [tiene miedo de ser juzgado, tiene miedo de perder la credibilidad, tiene miedo de ser humillado en público, tiene miedo de perder la jerarquía, tiene miedo de perder el control sobre..., tiene miedo de ser rechazado, tiene miedo de ser ultrajado(a), tiene miedo de reprobar, tiene miedo de ser excluido], y con *a* como u complemento nominal [tiene miedo a las críticas, tiene miedo a los exámenes, miedo a la calificación, tiene miedo a los golpes, tiene miedo a las frustraciones, tiene miedo a los estereotipos, tiene miedo a las inseguridades, tiene miedo al otro y/o a los otros, tiene miedo a la vida] Catálogo: ‘alarma’, ‘aprensión’, ‘desconfianza’, ‘destiento’, ‘espanto’, ‘estremecimiento’, ‘horror’, ‘medrosía’, ‘mieditis’, ‘pánico’, «‘pavor’», «‘pavura’», «‘psicosis’», «‘recelo’», «‘intimidar(se)’». (Moliner, 2016, p. 1694)

¹ «1m. Lema, es decir la palabra o expresión que va a ser tratada a continuación. Se incluyen en un mismo lema las voces de un mismo significado, generalmente variantes, y que van seguidas en orden alfabético» (Moliner, 2016, instrucciones de uso del diccionario).

Aquí parece reconciliarse el miedo con el pavor. Es momento de avanzar para dar cuenta, un poco más, del elemento vinculante o conexo del miedo como trasfondo no solo en sus efectos, sino, también casuístico —no excluyente de otros factores reaccionarios de lo esporádico de los «animales»— de la violencia, del que nos referimos en líneas anteriores sobre el concepto violencia definido en Moliner como la «pérdida de la naturalidad», pero, significativamente desde Heidegger como el pavor o el hombre como «lo más pavoroso»; esto porque, el miedo se presenta también en lo intranquilizador, trágico y sospechoso, lo oculto, secreto o escondido —es decir lo que el hombre alberga en el silencio de su pensamiento y que lo encubre— que nos despoja del estado natural. En efecto, articulando a Moliner (2016) con el viraje conceptual de Heidegger (2001), pavor significa «miedo grandísimo, terror» (p. 1939).

Entrando en materia, señalaba que al establecer un diálogo entre las categorías de análisis violencia y miedo vendríamos de lo general a lo particular, así es en el tiempo cronológico del pensamiento de Heidegger, quien los estudia a través de los dos textos citados. En ocasión de ello nos remitimos a la obra *Ser y tiempo* publicado por el filósofo alemán en abril de 1926; este sería el libro que catapulta al autor a ser considerado uno de los filósofos contemporáneos más destacados del siglo XX. Al ser la base y cumbre del autor, su pensamiento se encuentra allí como un diamante en bruto del cual numerosos intelectuales de gran calado fijan y toman postura filosófica, hermenéutica y fenomenológica; no obstante Heidegger no llega a este apartado de la tesis para mostrarnos el camino del método —aunque le haga antesala—, sí lo hace para fijar el fundamento epistemológico de las dos grandes categorías de análisis sobre las que nos hemos referido como fenómenos que deberían preocupar a la par en el mundo de la vida escolar.

Ahora sí, analizada e interpretada la violencia, se dilucida un evento previo a las concepciones epistemológicas —traído acá por el orden analítico propuesto— tanto a la obra

Introducción a la metafísica, como al concepto violencia en ella desplegado; se trata precisamente de *Ser y tiempo* donde Heidegger conceptualiza y, sobre todo, desentraña el vocablo miedo como una condición existencial del hombre, para él el miedo es un «fenómeno integral» (Heidegger, 1926).

Primeramente, se trata de un modo existencial determinado por la disposición afectiva, la cual se interpreta como relativa a las emociones pero que las supera al punto de ser un sentimiento que denota la existencia del ser, esto porque se está en el mundo sin percibir dicha condición que enruta el ser en su modo de existir, sin un profundo conocimiento de las circunstancias que le han llevado a ser quien es en su actuar y existencia.

El estado de ánimo ya ha abierto siempre el estar-en-el-mundo en su totalidad, y hace posible por primera vez un dirigirse hacia ... El temple anímico no se relaciona primeramente con lo psíquico, no es un estado interior que luego, en forma enigmática, se exteriorizara para colorear las cosas y las personas. De esta manera se muestra el segundo carácter esencial de la disposición afectiva. La disposición afectiva es un modo existencial fundamental de la aperturidad cooriginaria del mundo, la coexistencia y la existencia, ya que esta misma es esencialmente un estar-en-el-mundo. (Heidegger, 1926, p. 141)

Aunque este se encuentra en íntima relación con el concepto «pavor», revisado con antelación, parece que en el Curso de 1935 transcrito al libro *Introducción a la metafísica*, el autor se olvida por completo de mencionar el concepto «miedo», virando al vocablo «pavor»; en todo caso, con la similitud conceptual del momento, procuramos aquí descubrir la similitud filosófica en relación con los roles o actores de las *violencias que acontecen en la escuela*, con génesis en el miedo, en lo teleológico de este modo existencial. De modo que, de entrada, el concepto «pavor» se interprete como una especie de evolución, transformación o ratificación de la metafísica de la violencia, en prolegómenos, por medio del «miedo»; pero, que revisando otros autores que

estudian al filósofo alemán, el pavor se comprende como un estadio y fenómeno que estructura al fenómeno del miedo, como se observa en la investigación *La disposición afectiva del miedo y su rol en la analítica de la existencia humana sobre el trasfondo de la concepción del miedo en Aristóteles*, en la cual Neumann (2022) interpreta y profundiza en el pensamiento de Heidegger de acuerdo con el concepto del miedo en el estagirita:

Hay diversos fenómenos que modulan al miedo. El susto describe la irrupción brusca de lo amenazante; el pavor manifiesta la calidad en que el miedo se hace presente cuando se trata de algo «absolutamente desconocido» (ST 166; SZ 142). El espanto, finalmente, resulta de la composición de lo pavoroso y de lo repentino, este último rasgo como constitutivo del susto, ya aludido. Estos diversos fenómenos expuestos por Heidegger, pero, en un plano distinto, también la timidez, la temerosidad, la ansiedad, el estupor, muestran una cuestión de fondo, esto es, el carácter estructural que el miedo lleva consigo. (p. 34)

En síntesis, el miedo no se equipara a simple vista con el pavor, sino que, el pavor estructura y modula el miedo como una de sus diversas representaciones, se interpreta como un modo a través del cual los victimarios de la violencia simbólica (o escolar) lo experimentan; pues experimentarían un pavor, o un miedo hacia algo que todavía desconocen o no han logrado percibir. Como se observa en Gonzales:

Similar es el caso del pavor al del susto, en la medida en que ambos surgen a partir de una modificación estructural del miedo en la base del - ante qué, sin embargo en el caso del pavor como señala Heidegger en parágrafo 30 de *Ser y Tiempo* se da esta variante de una manera particular, esta es la transfiguración que identifica el ante qué, es decir que tanto en el miedo como en el susto, quien tiene miedo identifica el objeto que despierta el miedo, por ejemplo: miedo a estar solo, miedo a ir a la cárcel, miedo a ese enemigo, miedo a ser reprobado o

rechazado, mientras que en el caso del pavor hay un sentir miedo hacia algo indeterminado o completamente desconocido. (2018, pp. 63 y 64)

Como se expresó, este modo existencial del miedo consiste en que «el *Dasein* ya está siempre puesto ante sí mismo, ya siempre se ha encontrado, no en la forma de una auto-percepción, sino en la de un encontrarse afectivamente dispuesto» (Heidegger, 1926, p. 139). Es una manera de sentir y de existir sin que se haga introspección de ello.

2.7.3. La naturaleza integral del fenómeno del miedo

En Heidegger (1926) el miedo es un fenómeno concebido a partir de tres dimensiones relacionadas entre sí, ellas son: «el ante qué del miedo», «el tener miedo» y «el porqué del miedo», en ellos reside la estructura afectiva de una sociedad, de la escuela. Además, el miedo puede llegar a modificarse según la estructuración del fenómeno (Heidegger, 1926). Veremos cómo se relaciona con la violencia. Para ello es primordial aprehender la importancia de los conceptos con el objetivo de gestionar los límites y los vínculos de aquellas «regiones esenciales», como son llamadas por Heidegger las determinaciones de los conceptos fundamentales, mismos que atribuirán el sentido de lo investigado, en tanto que función, intención y motivos del ser.

En esta oportunidad, en el escenario de las *violencias que acontecen en la escuela*, en lo escolar y la diversidad observada a profundidad desde las representaciones colaterales del miedo, y no únicamente reducidas al relacionamiento entre compañeros de clase, como lo propone el *Bullying* o la violencia en la escuela. Lo hacemos porque «el nivel de una ciencia se determina por su mayor o menor capacidad de experimentar una crisis en sus conceptos fundamentales» (Heidegger, 1926, p. 20).

Consiguientemente, de acuerdo con las luces del autor, el miedo cobra vida en la escuela y en las relaciones con el Otro y los otros desde las dimensiones enunciadas.

a). Lo que despierta miedo en la escuela («el ante qué del miedo»)

En esta dimensión de análisis del miedo, el autor precisa el carácter del miedo en el temor. El temor es un estado mediante el cual se diversifican las manifestaciones, representaciones y estado afectivo del ser. Su presencia germina conforme a situaciones particulares o generales del contexto de los actores escolares, por ejemplo, de su herencia sociocultural, acciones e interacciones, es lo que «comparece dentro del mundo». Lo que despierta el miedo no se describe en aquello a lo cual, particularmente, le teme él, ella o nosotros; se ha sugerido describirlo mediante acto fenomenológico (esto es, mediante la comprensión lógica, espontánea, intuitiva, sorpresiva y hasta paradójica que veremos con mayor detalle en el método) que exponga las circunstancias existenciales que le dan origen. Como puerta a las entrañas del fenómeno, se pregunta el filósofo alemán ¿Qué es lo que hace que surja el miedo?

Primero, «saltan» a la «vista» los hechos amenazantes, conformados por exposición a lo perjudicial, interiorizados en el ser mediante instrumentos culturales o de la realidad — posiblemente aún incomprendida— que le son dados para hacerse consciente de su estar en el mundo y con los otros. La segunda figuración de la amenaza acontece en el plano y especificidad perjudicial de lo social, familiar y/o escolar. Luego, el tercer componente de la amenaza se halla en la zozobra, inquietud o preocupación personal o colectiva. De tal manera que, en el cuarto lugar, lo perjudicial se encuentra en las respuestas naturales de la mente con respecto de ese algo sociohistórico de la escuela y la sociedad que ha tomado partido en el ser, empero, hasta ahí dicha injerencia en el ser es solamente incipiente, hasta que las interacciones en los diferentes ámbitos del actor escolar matizan y remarcan la situación perjudicial. Quinto, en el seno de las interacciones, las posibilidades de ser permeado por lo perjudicial en potencia se camuflan en silencio y sigilo, de forma distante. A medida que las interacciones y las experiencias conectan

con la consciencia del asunto perjudicial el actor escolar se siente asechado. Consecuentemente, la dinámica de las interacciones marcadas por la incertidumbre de ser tocados o no, en lugar de aminorar el miedo, lo constituye. En síntesis, el miedo se presenta en el ser porque sí o porque no, pronto, la violencia escolar y/o la violencia en la escuela, independientemente del actor que la experimenta, desconoce el miedo como causa de su actuar; no en el mismo modo en que opera el miedo como experiencia de la víctima.

b). La apropiación del escolar por el miedo («el tener miedo»)

El miedo se instaura en el sujeto al dejarse afectar, abre paso a lo amenazante, a lo que teme el estudiante, el padre de familia, el docente o el directivo docente en las facetas antes mencionadas (amenaza y perjuicio). De tal suerte que, el actor escolar no identifique precisa y necesariamente la amenaza, experimente lo perjudicial y luego encarne el miedo; él lo revela en su condición esencial de disposición afectiva, estadio en el que podrá descubrir lo temible en un momento de agudeza introspectiva. En tal evento, las probabilidades experienciales y de sensación, reconocible por su medrosidad, aumentan al «estar-en- el-mundo», tras un giro *a posteriori* de la afectación inicial.

c). La expresión del miedo, el temor del victimario «Aquello por lo que el miedo teme»

En Heidegger, aquello por lo que el miedo teme es interpretado en la realidad de la violencia escolar y/o la violencia en la escuela como el miedo que asiste al victimario, que, sin exclusión de la víctima y el cómplice, encuentra la organización ideal del comportamiento agresivo mediante el acoso, la imposición de los dogmas religiosos, económicos, morales, educativos acontecidos en las esferas de lo social, lo cultural y lo escolar. El miedo sucede en un círculo de

intimidad en el que el ego advierte sobre el fenómeno, emitiendo alertas de peligro, por disposición natural del sistema nervioso y teleológica del propio contexto que ha forjado su personalidad; en los intersticios la posibilidad del ser y estar se expone a distintos modos de expresión del fenómeno por su existencia en medio de...; el temer por las amenazas sobre lo material, sobre los espacios, la imagen, el reconocimiento y la aceptación de mí mismo y de los demás hacia mí, la posición jerárquica, la herencia del modelo evaluativo, las condiciones de género, la idealización de las habilidades y destrezas, las frustraciones personales, profesionales o familiares, las heridas del pasado, la prisa inmediata del mundo de la vida, los vacíos del cuidado y del amor por donde transitan las experiencias del «*Dasein*».

El *Dasein*, modo de existir en el mundo de la vida en su intimidad oculta o explícita del ser y, la presencia del estar. Así, el fenómeno, a manera de temor del victimario, se regocija en la exposición al ambiente y en los hechos perjudiciales del que teme, conscientemente o no y, difícilmente relacionándolos entre sí. Entonces, el autor nos dice que «el miedo abre al *Dasein* de un modo predominantemente privativo. Lo confunde y lo hace “perder la cabeza”» (Heidegger, 1926, p. 145). Cabe recordar que «perder la cabeza» no es solo de victimarios, también se expresa en la víctima, como cuando el ser sucumbe al suicidio. Notablemente, el ser dominado por el miedo se manifiesta en ira, en atropello o en ataques dejando a un lado la conciencia del peligro, cuando el miedo supera el *Dasein*, el ser ha perdido el centro de la vida.

El miedo se instaura en la disposición afectiva del sujeto, ya que al encontrarse atemorizado (el ser) explícita u oculta en las interacciones con el otro su carácter amenazante, mientras el (estar-en) exhibe su condición de amenazado (Ibidem). Y, este temor, en el que se transgrede o no se tolera la diversidad sexual o de género, étnica, cognitiva o la diversidad física, se agudiza desde el origen; porque

En rigor, temer por... es temer también uno mismo [*ein sich für- chten*]. Se teme entonces por el coestar con el otro, ese otro que podría serle arrebatado a uno. Lo temible no apunta directamente al que tiene-miedo-con. El temer por..., se sabe, en cierto modo, no concernido, pero está, sin embargo, co-afectado por estar concernido el Dasein coexistente por el que teme. Por eso, el temer por...no es una forma atenuada de tener miedo. No se trata aquí de grados de “intensidad emotiva”, sino de modos existenciales. (Heidegger, 1926, p. 145)

Allí se podría decir que toman algunos elementos esenciales del texto en el acápite «el miedo como disposición afectiva del ser». Concluyendo que, en ambas obras, al tenor del teórico, se presenta el miedo como un fenómeno innato del hombre; aunque más adelante su pensamiento se incline por el concepto pavor, de manera que acude a un despliegue ya no tan sucinto y representativo del miedo, sino a manera de naturaleza humana y vínculo directo con la violencia.

Esto permite interpretar que aunque en *Ser y tiempo* expresa y se refiere al miedo de forma directa y constante en cuanto a fenómeno, hasta el punto de denominarlo integral, como lo que el ser aloja antes del ente en su modo de existir, es en *Introducción a la metafísica* donde, de forma mucho más amplia, articula el miedo con la violencia, manteniendo que el violento también experimenta el miedo, en términos de pavor, que le hacen perder el sentido de la vida, resultante en un terreno inhóspito.

2.7.4. Aproximaciones a la Psicología y Neurociencia del miedo

Luego de la anterior revisión filosófica del objeto de estudio, este breve apartado expone algunas perspectivas teóricas y científicas que datan de los estudios psicológicos y neurocognitivos del miedo como emoción. Así, en atención al fenómeno que nos ocupa, veíamos con antelación que en la Filosofía de la Ciencia de Heidegger, el miedo no es considerado como una emoción, más bien como un modo existencial, sin embargo, por considerar que al tratarse de este momento

de la historia en que comienza el siglo del cerebro, por el avance en el conocimiento del mismo y, en este caso respecto de las emociones experimentadas por los animales y el hombre, planteo estas aproximaciones que permitan dar cuenta un poco más de esta naturaleza animal, y humana.

La anatomía del cerebro nos ubica en la parte funcional del sistema nervioso animal, también llamado cerebro espinal, somático o reptiliano, cuyas funciones obedecen a la interacción con el mundo externo; desde el punto de vista morfológico el miedo como emoción sucede en el sistema nervioso central (Lippert, 2005). Más en detalle, una estructura que se encuentra implicada es la amígdala, situada en el lóbulo temporal medial, adelante del hipocampo; sin embargo, son diferentes sistemas los que se ven involucrados en la emoción, de todas formas, determinados en gran medida por las conexiones neurales que dan lugar a los procesos cognitivos. Acá es relevante señalar que los aspectos emocionales y cognitivos son interdependientes (Smith & Stepen, 2008).

De otro lado «El termino emoción se ha utilizado para aludir a procesos mentales y físicos que incluyen aspectos de experiencia subjetiva, evaluación y valoración, motivación y respuestas corporales tales como *arousal* y expresión facial» (Smith & Stepen, 2008, p. 344). En los autores, con las emociones se alude a una serie de reacciones con periodos cortos ante los sucesos de la vida; de otro lado el estado de ánimo se considera más subjetivo y duradero y generalmente de intensidad relativamente leve. Dicho estado de ánimo puede relacionarse con los sentimientos, lo cual, probablemente, nos diferencia de otras especies por el hecho de que las emociones se acompañan de sentimientos configurando las experiencias privadas y subjetivas; por su parte las emociones dependen de tres elementos claves, componente neurovegetativo, endocrino y conductual (Redolar, 2014). Continuando con el autor,

En general se puede decir que las emociones son dispersiones con una base neural que posibilitan la puesta en marcha de reacciones apropiadas a los acontecimientos que tienen lugar y que son de importancia biológica para el individuo, permitiendo una respuesta que facilite su

adaptación a las demandas de la situación que generalmente resulta cambiante. (Redollar, 2014, p. 636)

En consonancia, continuamos en la línea de la Psicología cognitiva que nos indica que en la emoción se presentan dos elementos significativos que son la actitud y la motivación, la primera a modo de pensamientos perdurables con cierta carga afectiva y la segunda en relación con las respuestas a estas motivaciones afectivas (Smith & Stephen, 2008). Resaltamos que los autores mencionan estudios que dan cuenta de las emociones básicas humanas de carácter universal, luego del estudio de diversas culturas; sugiriendo la expresión facial de seis emociones básicas: la ira, el desagrado, el miedo, la alegría, la tristeza y la sorpresa, no obstante, los autores clarifican que pueden quedar algunas por fuera. A partir de estos estudios faciales representativos de las circunstancias sociales y emocionales, los investigadores analizan los sistemas neurales adyacentes a las valoraciones como emociones básicas; de forma que los pacientes con afectaciones en la amígdala bilateral presentan dificultad a la hora de experimentar el miedo (Ibidem).

En la obra *Cerebro y trascendencia* Ramón María Nogués (2013), fuertemente influenciado por Antonio Damasio, sugiere el miedo en relación con un mundo mental desequilibrado que llega a dar cuenta de la inestabilidad de la conciencia. Luego así, a través de «sensaciones» que implican estructuras cerebrales determinantes entre la razón y la emoción, se nos indica que no puede existir la mente sin la emoción, incluso sin el miedo, donde el mundo neurológico expone el núcleo amigdalino perteneciente al sistema límbico, importante para las emociones, de hecho, como el centro de referencia del miedo. Este miedo como esencial en la emoción del mundo animal. Donde

Las relaciones amigdalinas junto con los elementos de la memoria y el aprendizaje transmiten directamente un estado de alarma a las estructuras centrales del cuerpo —el sistema simpático,

las hormonas del estrés, la tensión sanguínea las reacciones motoras y viscerales, etc.— y, en segundo lugar, el córtex donde la reacción del miedo puede ser analizada y valorada. (Nogués (2013, p. 91)

Reanudando con lo que veníamos y en coherencia con el autor, respecto del miedo, las reacciones tempranas son respuestas primarias de orden visceral, frente a la dominancia de la amígdala incluso desafiando las dinámicas lógicas del córtex. Con el tiempo, la dominancia de esta almendra —la amígdala— conduce a patologías relacionadas con el pánico.

El miedo es tan primigenio que data del sentimiento histórico de la mente. En síntesis, en el autor el miedo es una emoción primaria, mientras que las emociones sociales presentan una elaboración relacional más fuerte, «finalmente, los sentimientos serían la expresión mental más elaborada del conjunto de emociones que aparecen en el mundo mental y en los mapas cerebrales» (Nogués, 2013, p. 94).

Por último, en armonía con Barbosa (2021) el miedo es concebido desde distintos ámbitos que inician con la sensación desagradable ante el peligro como emoción primaria, relacionado posteriormente con la ansiedad; teniendo en cuenta que el miedo es conceptualizado desde dos grandes vertientes psicológicas como son el conductismo y la psicología profunda. En este punto, la psicología profunda abre el camino a la comprensión del miedo como un aspecto conflictual y básico de una percepción no alcanzada. Es decir que hemos revisado virtualmente el aspecto biológico como mecanismo adaptativo relativo a la supervivencia y la defensa, en lo neurológico como la organización natural de los sistemas nerviosos con activaciones amigdalinas en el lóbulo temporal, y desde el ámbito psicológico como el estado afectivo, de los sentimientos que en ciertos grados generan angustia y ansiedad.

3. Fenomenología puesta en escena



El grito n° 3
Oswaldo Guayasamín (1983)

3.1.1. Estructura metódica: procedimiento sintético del razonar

El presente apartado desarrolla el cómo de la investigación encausada, en sus formas de acercarse y aprehender el conocimiento, las pautas seleccionadas y superlativas de la actividad científica y las estrategias técnicas, procesuales en tanto que criterios que emanan de un conocimiento que abre paso a nuevos conocimientos, en este caso, del ofrecido y allanado por la metodología de investigación y sus métodos (de Gortari1, 1978). Se busca formular todos estos mecanismos procesuales y procedimentales que conducirán los demás momentos investigativos a la práctica del método científico, en cuanto a dispositivo de adentramiento particular para acceder a las entrañas del fenómeno, es decir que vamos a delinear, escribir o figurar una cosa, representándola de modo que dé cabal comprensión de ella (Moliner, 2016). En este orden de ideas, este «arquetipo» configura propiedades específicas del estudio investigativo como son las siguientes:

- a) Delimitación contextual: investigación de campo que localiza las experiencias de mi vida profesional en distintas instituciones educativas del municipio de Manizales Caldas, localizada en la región occidental del centro de Colombia y otros municipios aledaños al municipio pertenecientes al mismo departamento. Por consiguiente, la localización de esta trayectoria profesional, en más de cinco instituciones educativas, se ha constituido durante más de treinta años, con poblaciones estudiantiles que han superado los dos mil estudiantes, en diversos estratos socioeconómicos y, con todas las problemáticas psicosociales propias de nuestro país. Cabe indicar en este punto que los nombres de las instituciones educativas se conservarán en anonimato debido a las implicaciones que pueda acarrear para el mundo institucional de las mismas, por los fuertes episodios que aquí se registran.
- b) Investigación cualitativa con diseño metodológico de carácter descriptivo: el método y la metódica a desarrollar difiere del dualismo epistemológico propio del cartesianismo; acá se plantea una investigación fenomenológica. En este sentido, el estudio se desarrolla cualitativamente con el fin de realizar observaciones descriptivas que le son características, en relación a la generación de conocimiento de las Ciencias Sociales y Humanas, permitiéndonos ahondar y exponer los «modos existenciales», relacionamientos, comportamientos o interacciones de los sujetos por fuera de nuestras ideas preconcebidas, en cambio, gestar una práctica objetiva del objeto de estudio (Aguirre y Jaramillo, 2015). En otras palabras, atenderemos al objetivo de investigación: describir fenomenológicamente las diferentes manifestaciones del fenómeno del miedo de los actores escolares en su rol de víctimas, victimarios y cómplices durante episodios de *violencia acontecida en la escuela* y su relación con

el reconocimiento de la diversidad en las instituciones educativas donde he desarrollado mi labor profesional

- c) Conjunto de procesos de obtención de información primaria: se compone del relato autobiográfico, observación participante regulada y observación no participante. El relato autobiográfico se orientó a la elaboración de las narrativas y/o relatos de las experiencias de vida de la investigadora —de mis experiencias de vida en torno a la violencia escolar; recopila los momentos, situaciones y vivencias durante el desarrollo de mi vida profesional en la escuela. Registra aspectos personales de mi vida que dejaron huella en mi ser, en mi personalidad y en mi forma de concebir y abordar los problemas sistemáticos de violencia escolar, de las violencias que acontecen en la escuela; sumado a ello, los seres y personajes que dan vida a esta historia de amor y tristeza que encarnan la labor académica y la presencia de la violencia que ocurre en estos escenarios formativos.

Los mencionados seres son estudiantes, padres de familia y docentes de las comunidades educativas donde he ejercido mi profesión desde hace más de treinta (30) años; asimismo, este texto que se encuentra en el acápite adjunto de la tesis, ha compilado las aventuras investigativas de la formación doctoral como las conversaciones sostenidas con académicos internacionales expertos en la materia, los padres de familia de las víctimas y las condiciones existenciales de mi ser que me hacen cada vez más sensible y más consciente del fenómeno al que se enfrenta la escuela y esta tesis—. Bruner (1998), resalta la necesidad de la narración hecha por el investigador como forma para articular el conocimiento, y, por lo tanto, proponer un discurso objetivo que permita situar los acontecimientos sin juicios de valor y con

la mayor precisión posible. Seguido a estas premisas, el narrador debe reconocer su identidad, el espacio, tiempo y contexto en el que se desenvuelve su problema de investigación, para así articular sus pensamientos según el objeto de estudio.

La segunda técnica de recolección de información, la observación participante regulada, consistió en la realización de algunas conferencias dirigidas a las comunidades académicas y educativas del municipio de Manizales, asumiendo un rol interactivo y prudente respecto de la investigación; importante mencionar que el hecho de ser regulada significó establecer cierto distanciamiento entre el objeto de estudio con los contenidos de las conferencias y las conversaciones que allí se sostuvieron en aras de no contaminar el proceso, por ende, las discusiones se mantuvieron en torno a la violencia escolar y la violencia en la escuela, sin profundizar en el miedo. Posteriormente, se seleccionó una de las conferencias para ser transcrita y compilada con el relato autobiográfico, con la intención de aplicar el análisis, la interpretación y la descripción del fenómeno. En documento adjunto a esta tesis se encuentra la transcripción de la conferencia. En cuanto a la observación no participante, se analizó el registro fotográfico —obtenido de forma juiciosa durante más de 10 años— de los episodios de violencia experimentados durante la trayectoria profesional, principalmente sobre lamentables imágenes de heridas en los cuerpos de los estudiantes; intentaremos «fotografiar» su alma.

- d) Conjunto de procesos de obtención de información secundaria: se adelantaron actividades de revisión sistemática de información, tales como normas y leyes referidas a la inclusión de cátedras sobre diversidad y respeto en el aula de clase, bases de datos especializadas en la publicación de artículos científicos, diccionarios

reconocidos en la lengua española y alemana, libros académicos y obras clásicas de la filosofía contemporánea del mundo occidental, se realizó, además, la comparación de modelos internacionales sobre las prácticas docentes de diversidad e inclusión en los colegios, y se retomaron diálogos sostenidos con estudiantes para nutrir la visión desde los requerimientos y sentires del alumno.

Dentro de las indagaciones realizadas para precisar el alcance de la investigación, se consultaron, entre otros, a Carina Kaplan, investigadora de violencia escolar de Argentina y autora de varios documentos especializados en el tema; Enrique Chauz, investigador de violencia escolar de la Universidad de los Andes, en Colombia; Marco Raúl Mejía, pedagogo e investigador nacional; Wagner Silveira Rezende, teórico sobre la violencia escolar en Brasil; Maite Garaigordobil Landazábal, experta en el tema en el País Vasco (España); Gordon Porter, teórico canadiense sobre el acoso escolar, Dominique Wolton, escritor francés quien ha abordado los temas de violencia escolar en su país y, finalmente, Leonardo Bello Muñoz y Santiago Gamboa, ambos expertos colombianos en abordar los problemas escolares relacionados con la violencia a través de aportes académicos y en el marco de la gestión de la Fundación Saldarriaga Concha. Aunado a los anteriores expertos, se contó con la posibilidad de conversar con Alba Lucía Reyes madre del estudiante Sergio Urrego, y a Enrique Patiño escritor del libro *Mariposas verdes* (2017) quien narra la tragedia sufrida por Urrego, al enfrentar situaciones de acoso escolar por parte de educadores, directivos y compañeros de clase en razón a su orientación sexual.

- e) Una fenomenología claramente establecida, en esta tesis, guiada por Maurice Merleau Ponty con su Fenomenología de la percepción. La cual se presenta a continuación.

3.1.2. Sobre la fenomenología de la percepción de Maurice Merleau Ponty

3.1.2.1. Introducción de la fenomenología como instrumento descriptivo

¿Cómo se manifiesta el fenómeno del miedo en los actores de las comunidades educativas estudiantes, docentes, directivos docentes y padres de familia en sus roles de víctima, victimario y cómplice durante los episodios de *violencia que acontecen en la escuela* en tiempos en que urge el reconocimiento y respeto por la diversidad de acuerdo con el relato autobiográfico de mis experiencias de vida? Bien, «son las cosas mismas, desde el fondo de su silencio, lo que la filosofía quiere conducir a su expresión» (Merleau-Ponty, 2010, p.18), en efecto, la respuesta a esta pregunta podrá ser concedida en la medida se transite durante este y el siguiente capítulo de la tesis sin deshacernos del «vehículo» considerado desde las rupturas reflexivas de la fenomenología de Maurice Merleau Ponty; el tránsito es pues, este momento científico de aplicación de una conciencia fenoménica sobre el objeto de estudio, que logre desentrañar el fenómeno fijado como horizonte con la formulación del problema, el supuesto y el objetivo de la tesis.

Iniciemos con presentar la significación que ha tomado este filósofo francés nacido en 1908, Ponty ofrece una interesante y amplia fenomenología que trascendiera el pensamiento de Edmund Husserl y Martín Heidegger introduciendo una nueva fenomenología centrada en la percepción. En las obras *Phénoménologie de la perception —Fenomenología de la percepción—* (1945), posteriormente el libro *Causeries* (1948) editado en 2002 como *El Mundo de la Percepción: siete conferencias* y, finalmente, una obra inacabada retomada de sus manuscritos *Le visible et l'invisible —Lo visible y lo invisible—* publicada en 1964 conforman los principales referentes metódicos de su fenomenología perceptiva. No obstante, este estudio se vale principalmente de la obra *Fenomenología de la percepción*.

Así las cosas, de la primera obra extraemos un abordaje cargado de esencias, pues la fenomenología como estudio se encarga de definir las como medio para la resolución de los problemas sin dejar de lado la ubicación de estas en la existencia fáctica. De allí el trascendentalismo a partir de una actitud natural por medio de la percepción (Merleau-Ponty, 1993). En adelante, observaremos constantemente el concepto mundo y se expone aquí su definición desde esta fenomenología de Merleau-Ponty (1993) para ser tenido muy en cuenta durante el acápite: «el término «mundo» no es aquí una manera de hablar: quiere decir que la vida «mental» o cultural toma prestadas a la vida natural sus estructuras y que el sujeto pensante debe fundarse en el sujeto encarnado» (p. 210).

En Ponty la descripción poética es una constante peculiar que custodia su pensamiento y su método desde una actitud natural. De tal modo que, antes de la aplicación de este instrumento —el método— el mundo ya está dado en la recopilación de las experiencias y los datos en general, posterior a ello, la reflexión² ocurre ante la presencia inquebrantable de su sujeción a una recreación por medio del contacto ingenuo. En esta fenomenología se reclama por una suspensión espaciotemporal del mundo experimentado. Por tanto, discurre en la experiencia concisa tal y como acontece el fenómeno sin tener en cuenta los rizomas que le permitieron ser como es. Se desarrolla en un estilo particular que es dado por la investigadora quien la práctica y la reconoce como expresión de sí misma, de allí que «la unidad de la fenomenología y su verdadero sentido la encontramos dentro de nosotros» (Merleau-Ponty, 1993, p. 8).

En el transcurrir metódico la descripción no admite análisis ni explicaciones sino la descripción en sí (ibidem).

² Se advierte que la reflexión ocurre en un sentido descriptivo por excelencia; más adelante, este método se distancia de la analítica reflexiva.

El filósofo nos convoca a cargar de sentido nuestras experiencias de vida; es la pauta que define el relato autobiográfico, encarna un mundo vivido de experiencias, representaciones y percepciones producto de la existencia, son, pues, vivencias que requieren ser despertadas en su mero sentido, así, Merleau-Ponty indica que «todo el universo de la ciencia está construido sobre el mundo vivido y, si queremos pensar rigurosamente la ciencia, apreciar exactamente su sentido y alcance, tendremos primero, que despertar de esta experiencia del mundo del que esta expresión es segunda» (1993, p. 8), es decir, que, la ciencia comunicará el fenómeno del mundo a partir de la elevación de la consciencia por medio de la percepción de este.

Reanudando con el carácter existencial y trascendental, la existencia a través de los sentidos y de estar en el mundo —influencia de Heidegger en el autor— se aferra a una introspección o autorreflexión que dotan de una consciencia al sujeto de investigación,

Yo soy la fuente absoluta, mi existencia no procede de mis antecedentes, de mi medio físico y social, es ella la que va hacia estos y los sostiene, pues soy yo quien hace ser para mí (y por lo tanto ser en el único que la palabra pueda tener para mí) esta tradición que decido reanudar o este horizonte cuya distancia respecto de mí se hundiría —por no pertenecerle como propiedad— si yo no estuviera para recorrerla ahí con mi mirada. (Ibidem, pp. 8 -9)

En este proceder, la consciencia cobra protagonismo por encima de las doctrinas científicas que me perciben como un evento del mundo, así ellas no presten atención o no hagan evidente el reconocimiento de mi consciencia en la cual el mundo se presenta existiendo para mí. Regresar a las experiencias de vida es ingresar al mundo antes de la ciencia del que comúnmente habla el conocimiento (Merleau- Ponty, 1993). Es decir, nos implica salir del idealismo de la consciencia que admite el análisis reflexivo y la explicación de la ciencia (ibidem).

El autor indica que lo perjudicial del análisis reflexivo es que el individuo se aleja de la experiencia del mundo como si la esencia de los fenómenos no fuera determinante en la existencia de ese mundo.

Con esto, Ponty se aleja de Husserl atribuyendo una ineficacia a los análisis noéticos consistentes en las reflexiones limitadas del sujeto de acuerdo con el objeto, sin capacidad de darles origen a la unidad filosófica por adherencia a nuestra experiencia.

Insiste en no caer «de tajo» en la reflexión por perder el origen que le es dado a la conciencia; la reflexión me lleva a una especie de construcción o constitución del fenómeno, que, sin hallar el reflejo esencial, me hace creer que es una seria conciencia, incluso una reestructuración de ella. Entonces, la realidad está por describirse, allí la percepción no es síntesis del fenómeno expresado, es más bien un campo de representaciones dinámicas y ligeras que surgen de mis sentidos, y, «que no estoy en condiciones de vincular precisamente con el contexto percibido ya que, no obstante, sitúo desde el principio en el mundo, sin confundirlos nunca con mis ensueños» (Merleau- Ponty, 1993, p. 10).

Este alejamiento de un idealismo, busca clarificar que, difiriendo de la reducción eidética, el autor confirma incontinenti que de hecho sí se consiguen tener en cuenta los sueños y la realidad pero, debo interrogarme sobre lo que hay de lo imaginario y lo real después, dudar de la realidad, lo que es equivalente a que ya he realizado la diferenciación de forma precedente al análisis, así que he experimentado tanto lo real como lo imaginario, entonces, el problema no yace en valerme del pensamiento crítico para realizar las diferenciaciones, solo será en explicar el saber fundamental de aquella realidad, por tanto, elevar para siempre esta idea sobre la realidad desde la descripción de las percepciones del mundo (Merleau-Ponty, 1993).

La fenomenología de la percepción se vale de la correspondencia de las representaciones como coherencia íntima. De forma fascinante, «la realidad es un tejido sólido, no guarda nuestros juicios para anexarse los fenómenos más sorprendentes, ni para rechazar nuestras imaginaciones más verosímiles» (ibidem). La percepción no es algo deliberado que sucede como una ciencia del mundo, sino lo que se esconde detrás de la apariencia de ese algo del que se hace conciencia, y del que el hombre presupone. Sin embargo, la realidad no se da únicamente en el pensamiento del hombre, él no es determinante *per se* en la organización del mundo, más bien el mundo es el ámbito natural donde interactúan mis pensamientos y mis sensaciones (Merleau- Ponty, 1993). En tanto, el hombre interior no podría existir sin la presencia del mundo que se conoce. Soy un sujeto que se brinda al mundo. De este modo el autor presenta el sentido absoluto de la reducción fenomenológica.

Por otra parte, Merleau- Ponty (1993) supone que la reducción llega a ser idealista en el sentido de lo trascendental si, como acto fenoménico, mantiene al mundo como una unidad de valor que no se divide para el pensamiento, pues la conciencia es una conquista, acontece en aras de la realidad a partir de la existencia conjunta y, se encuentra sujeta a una comunicación conexas de la razón de este mundo respecto de la unidad fenomenológica; indica Merleau- Ponty que:

En cuanto que soy conciencia, eso es, en cuanto que algo tiene sentido para mí, no estoy ni aquí, ni allá; no soy ni Pedro, ni Pablo; en nada me distingo de «otra» conciencia, puesto que todos somos presencias inmediatas en el mundo y que este mundo es, por definición, único, siendo como es el sistema de las verdades. (1993, p. 11)

Como puede observarse, uno de los aspectos a tener en cuenta en este descender, es considerar el alejamiento establecido entre el autor y Husserl por encontrar un conflicto entre el Alter y el Ego de su análisis reflexivo, para Ponty, ambas dimensiones son correspondientes y expresa que «nada hay oculto detrás de estos rostros o gestos, ningún paisaje que me sea

inaccesible, solo un poco de sombra que no es más por la luz» (Merleau- Ponty, 1993, p. 11), de lo cual se interpreta un coraje decidido a desentrañar los fenómenos a partir de esta interdependencia existencial con el Otro, de la cual la consciencia no incorpora los prejuicios de ambos y, se observa cierto ocultamiento de los fenómenos que se da en medio de reflexiones y reflexiones preconscientes. Esta condición de «espectador ajeno» insta a reconocer que el acceso al Yo ya no se encuentra únicamente dentro del ser al que pertenece; como lo que indica el autor con el hecho de que nada es inaccesible.

Asimismo, esta fenomenología nos ubica en escenarios de observaciones perceptivas durante las experiencias de vida respecto del fenómeno, como condición de diálogo infinito entre el conocimiento y el mundo de la vida, un mundo inacabado que pondrá en marcha un efectivo dialogar de las conciencias; en este sentido, las experiencias y sus precepciones radican en que «el *Cogito*³ tiene que descubrirme en situación, y sólo con esta condición podrá la subjetividad trascendental, como dice Husserl, ser una intersubjetividad» (Merleau- Ponty, 1993, p. 12).

Continuando, es necesario determinar que, bajo este método, y como se había mostrado de forma incipiente, el espacio-tiempo objetivos suelen ser llevados a otra superficie sin que medien las causas y por el contrario se haga explícito constantemente el acto metódico de la elevación de la conciencia objetiva. Esto me emplaza a reconocer que

El mundo que distinguía de mí como una suma de cosas o procesos vinculados por unas relaciones de causalidad, lo redescubro «en mí» como el horizonte permanente de todas mis *cogitationes* y como una dimensión respecto a la cual no ceso de situarme. (Ponty, 1993, p.13)

³ El Cogito Cartesiano hace referencia a la introducción filosófica del hombre como sujeto pensante que puede dominar el conocimiento del mundo, aquí es reinterpretado por Maurice Merleau- Ponty como estadio de reconocimiento del otro, por ello valora a partir de allí la auténtica intersubjetividad.

Prosiguiendo, con la pertenencia del cuerpo, me desenvuelvo en él por el mundo, el espacio y el tiempo no son aspectos que sumar como contingencias, ni tampoco el conjunto de relaciones a descubrir por mi consciencia de forma que implique mi cuerpo, «yo no estoy en el espacio y en el tiempo, no pienso en el espacio y en el tiempo, soy del espacio y del tiempo y mi cuerpo se aplica a ellos y los abarca» (Ibidem, p. 157); esto da cuenta de mi existencia, no obstante, este espacio-tiempo poseen siempre multitud de horizontes indeterminados que pueden traer diferentes perspectivas, pero su síntesis está siempre por rehacerse (Merleau-Ponty, 1993).

Para lo anterior, el horizonte permanente nos invita a no ser cómplices del fenómeno empero, apuntalando las certidumbres y actitud natural que usualmente pasan por desapercibidas, así que será necesario olvidarlas, para rehacerlas, recrearlas al tenor del horizonte descriptivo; significando una labor esclarecedora el hecho de asombrarse; no perder el asombro de modo que se revele lo extraño y paradójico del asunto.

Aquí el motor de la reducción trascendental es nuestra relación con el mundo (Merleau-Ponty, 1993), el investigador no debe dar nada por sentado de modo que la reducción fenomenológica representa la filosofía existencial y, no en el sentido, de ignorar que «la mayor enseñanza de la reducción es la imposibilidad de una reducción completa» (Merleau-Ponty, 1993, p). Lo que se observa es que «el blanco de la crítica que Merleau-Ponty dirige a la concepción husserliana de la reducción es precisamente la pretensión de reducir la trascendencia de las cosas al horizonte inmanente de la consciencia pura trascendental» (Firenze, 2010, p. 266).

De otro lado el núcleo de significación primaria equivale a generar las condiciones de agudeza de las percepciones de forma tal que veamos aparecer tanto lo que las palabras, como lo que las cosas nos quieren decir, de forma que se puedan organizar los actos dominantes y de expresión. Esta trascendencia, se logra por la adquisición de un comportamiento, así como la

observación y aviso silencioso del gesto, allí se abre el cuerpo a una nueva conducta que comunicar a los lectores (Merleau- Ponty, 1993).

3.1.3. Más allá de los sentidos y la sensibilidad: la percepción

Se supone ampliamente que la percepción se acompaña de la sensación, la segunda conduce, a través del lenguaje, a aquellas representaciones inmediatas del objeto a percibir, como los colores, la temperatura o las dimensiones de ese algo; esto resulta confuso en el sentido de que el análisis de los clásicos pasa por desapercibido el fenómeno de la percepción. La sensación es aquí lo que afecta mis pensamientos en determinado estado, como el escuchar o el ver me llevan al sentir; mientras que las apercepciones de la conciencia toman lugar si dejo que lo que siento ya no haga parte del mundo objetivo y logro que perdiera su significado; es decir que, debo concebir la sensación como un precedente de los contenidos a significar y no como estado de consciencia (Merleau-Ponty, 1993). Entonces, la sensación pura es diferente y espontánea en cuanto camino que me lleva a una experiencia perceptiva más allá del estado de impresiones, existen pues percepciones simples que datan del instinto animal a partir del cual establecer unas relaciones con el mundo. Se trata de anunciar más de lo que el fenómeno contiene a simple vista con lo cual cargaremos de sentido, en este caso, las manifestaciones del miedo. «el algo perceptivo está siempre en el contexto de algo más; siempre forma parte de un campo» (Merleau-Ponty, 1993, p. 26).

Reanudando, la heterogeneidad del fenómeno me otorga señales de que me encuentro en situación de percepción; y en este sentido, una impresión bien lograda es tanto imposible como imperceptible, no es considerada un momento de la percepción. Es como abandonarnos a la

desarticulación de las cosas con el mundo, «si se la ha introducido es que, en lugar de prestar atención a la experiencia perceptiva, esta se olvida en favor del objeto percibido» (Ibidem).

Por consiguiente, lo que nos enseña el percibir es la estructura perceptiva; consecuentemente la sensación no equivale a la impresión pura; se necesita el sentir, la cualidad le pertenece al objeto y no a la consciencia. «En vez de ofrecernos un medio sencillo para delimitar las sensaciones, si la tomamos en la experiencia que la revela, la cualidad es tan rica y oscura como el objeto o el espectáculo perceptivo total» (Ibidem); a lo que se abduce que las cualidades que surgen de los sentidos son en tanto sensaciones concedidas en ausencia del entramado mundano, de las atribuciones precisamente humanas en su conjunto, del mundo que delinea el fenómeno; es con ello que «la pretendida evidencia del sentir no se funda en un testimonio de la consciencia, sino en el prejuicio del mundo» (Ibidem).

Asentimos entonces que no debemos caer en el error de ubicar en la consciencia de las cosas el saber que poseemos sobre ellas, cuando la percepción nace con el objeto y este es únicamente accesible a través de ella, terminamos confundiendo ese saber preconcebido con la percepción efectiva (Merleau-Ponty, 1993); de acuerdo con Merleau-Ponty «estamos cogidos en el mundo y no conseguimos desligarnos del mismo para pasar a la consciencia del mundo» (p.27). En efecto, en cuanto a la sensibilidad, esta proporciona una especie de interpretación del significado guiado por los sentidos o estímulos corporales que acaece la percepción, ya que en el estado natural de la sensibilidad se vislumbra una conexión colaborativa de dichos sentidos en función del sistema nervioso central y somatosensorial, «en una constelación fisiológica variable, mantiene a la sensación constante, e impide definir el proceso nervioso como simple transmisión de un mensaje dado» (Merleau-Ponty, 1993, p. 31), o sea, el estado natural de la sensibilidad debe potenciarse y transitar al prodigio del fenómeno de la percepción.

3.1.4. Sobre el cuerpo sujeto y el lenguaje

En este punto revisaremos tres conceptos primordiales para el momento de la tesis, los conceptos «cuerpo sujeto», «palabra hablada» y «palabra hablante» del mismo autor, esta triada es desarrollada a lo largo de la obra *Fenomenología de la percepción* y su solapamiento dotan de solidez y novedad esta fenomenología. De entrada, la elevación del lenguaje como comunicación de las percepciones, los sentidos y la descripción fenoménica se encuentra supeditada al reconocimiento del cuerpo como un elemento de vital trascendencia respecto de la forma en que se me presenta el mundo y cómo lo hago consciente, no obstante, respecto del lenguaje, la palabra tiene la capacidad de generar nuevos sentidos valiéndose de las nuevas significaciones de acuerdo a su modo de captar y transmitir el sentido del fenómeno; allí el hombre trasciende hacia nuevos senderos que implican al Otro, asimismo, por medio del cuerpo y la palabra pero, ¿qué hay de fondo en este solapamiento? El lenguaje generalizado termina por abandonar el léxico particular cuando se pierde el sentido de la motricidad y la inteligencia que le asisten, entonces; el solapamiento emerge en la amplitud del lenguaje, donde las explicitaciones limitadas son afectadas por la dinamización en la estructura de la palabra, del cuerpo que toma el vocablo, la escritura y la pronunciación de la «cosa» se nutren junto con la intención verbal, es entonces un modo de proyección trascendental que pretende expresarnos algo, es así como confluye en el sentido de la palabra que, finalmente, constituye la experiencia completa y no solo lingüística.

Esto requiere la valoración por parte del sujeto desde la agudeza de sus percepciones capaces y orientadas a discernir entre la figura y el fondo; así el proceso de la palabra no es un simple acto cognitivo relativo a la motricidad, sino que, debe estar acompañado de las energías que imprimen el sentido de lo que se trata; así que el desarrollo lingüístico que nos proponemos en el siguiente capítulo, velará por la aprehensión de este sentido escurridizo, el cual se especializa

en expresarse aquí, allá y en ningún lado, empero, que podremos abordarlo desde las significaciones visuales del vocablo, sus representaciones conceptuales y su amplificación verbal. Estima Merleau-Ponty (1993) que,

Nunca se comprenderán estas dos ideas [cuerpo y palabra] a la vez, si continuamos oscilando entre la noción de «motricidad» y la de «inteligencia», y si no descubrimos una tercera noción que permita integrarlas, una función, la misma en todos los niveles, que esté en acción tanto en las preparaciones ocultas de la palabra como en los fenómenos articulares, que acarree todo el edificio del lenguaje y que, no obstante, se establezca en procesos relativamente autónomos. (p. 212)

Dicha oscilación, especialmente si se encuentra sesgada hacia una de las dos esferas, no se vale del lenguaje para inquietarse por otras proposiciones, no se asombra ni de las falsas ideas pues se encuentran desprovistas de sentido, por tal motivo nos topamos ante la palabra hablada como el debilitamiento general del lenguaje instintivo, donde se organizan descansadamente las palabras. Bajo la palabra hablada el sujeto no se inquieta por el trasfondo, de allí el anquilosamiento del encuentro con la realidad,

Pero este sentido está como envarado. Schneider no siente nunca la necesidad de hablar, su experiencia no tiende nunca hacia la palabra, nunca suscita en él un interrogante, un problema, nunca deja de poseer esta especie de evidencia y de suficiencia de la realidad que ahoga todo interrogante, toda referencia a lo posible, todo asombro, toda improvisación. (Merleau-Ponty, 1993, p. 213)

Por el contrario, la palabra hablada, solicitada como una tercera dimensión, se circunscribe en la esencia del lenguaje descriptivo como una posibilidad abierta de la experiencia, con esta desiderata, el ejercicio instrumental del método se reviste de efervescencia que amplía los contenidos del ser hacia unas superficies que ensanchan las fronteras.

Entonces podrá decirse que el hombre se ha valido del lenguaje para relacionarse en su interior y con los otros, «el lenguaje no es ya un instrumento, no es ya un medio, es una manifestación, una revelación del ser íntimo y del vínculo psíquico que nos une al mundo y a nuestros semejantes» (Ibidem, p. 213). Esta es la productividad que da cuenta de las profundidades del hombre. La palabra hablante integra la posibilidad de levantar los componentes ocultos de los actos que figuran la palabra, con sentido formulado y traducción hacia afuera con su adquisición existencial. Es un estado naciente que ensancha el sentido del fenómeno desde un ángulo inasible de la materia, allí, esta palabra se reúne más allá de lo habitual y por lo tanto se vale del lenguaje para expresar lo que la palabra hablada no logra dar a conocer (Merleau-Ponty, 1993); esa palabra hablada enunciada por la preconcencia. La palabra hablante rebosa nuestra existencia, de modo tal que puedan ser expresados los mundos de la lengua y la cultura al hacer que al ser vuelva lo que yacía del otro lado. La palabra hablada como decíamos se apoya en sí misma. En la palabra hablante el cuerpo advierte aquello que le urge emitir apropiándose del sentido que significa el pensamiento. De tal suerte que;

Esta revelación de un sentido inmanente o naciente en el cuerpo vivo, se extiende, como lo veremos, a todo el mundo sensible, y nuestra mirada, advertida por la experiencia del propio cuerpo, reencontrará en todos los demás «objetos» el milagro de la expresión. (Merleau-Ponty, 1993, p. 214)

Las anteriores correlaciones, en su definición, nos están diciendo que la veracidad se encuentra dentro y por fuera de nosotros, es una especie de transparencia alejada de la forma poco clara, es, por lo dicho, la nitidez de un sujeto que solo encarna aquello que tiene en mente ser. Este es el cuerpo sujeto. El cuerpo no es un objeto:

Si trato de pensarlo como un haz de procesos en tercera persona —«visión», «motricidad», «sexualidad»— advierto que estas «funciones» no pueden estar vinculadas entre sí y con el

mundo exterior por unas relaciones de causalidad, están todas confusamente recogidas e implicadas en un drama único. (Merleau-Ponty, 1993, p. 215)

El cuerpo es de carácter implícito y confuso, siempre es algo ambiguo en su sexualidad y libertad, se afecta por la cultura transformando su enraizamiento natural, no es cerrado, es dinámico y superlativo, sea el «del otro o del mío propio, no dispongo de ningún otro medio de conocer el cuerpo humano más que el de vivirlo, eso es, recogerlo por mi cuenta como el drama que lo atraviesa y confundirme con él» (Merleau-Ponty, 1993, p. 220). De este método se espera que al final se haya comprendido que «lo verdadero es lo objetivo, lo que logré determinar por la consideración, o más generalmente por las operaciones autorizadas por las variables o las entidades definidas por mí a propósito de un orden de hechos» (Merleau-Ponty, 2010, p. 26).

3.1.5. Consideraciones finales sobre el método

En síntesis, abordaremos las manifestaciones del fenómeno del miedo partiendo de estas premisas: a) la percepción no es el resultado casual de las sensaciones, la percepción es una dimensión activa que se vale del lenguaje de las experiencias de vida para su descripción profunda, entendiendo esta fenomenología de la percepción como la memoria lógica del objeto de estudio tal cual y como se me presenta; b) en igual sentido, es preciso apropiarnos de la ingenuidad, el asombro y la paradoja del fenómeno; d) el fenómeno es pues la oportunidad de establecer una relación un tanto difusa, es un descender en el vacío que nos conlleva a estructurar un espíritu articulado a las cosas como objetos cargados de propiedades humanas (Merleau-Ponty, 2003); c) Reaprenderemos a ver este mundo por la recuperación del mundo percibido; d) La conjugación de las diferentes cualidades contempla la igualdad en la forma de sus manifestaciones; e) la percepción pone en relación al ser humano con el mundo, es un captar en el mundo ya estructurado; f) el cuerpo es una realidad espiritual y material que establece una relación dialógica con el mundo,

g) las sensaciones y la sensibilidad contribuyen a la percepción desde el estado natural del hombre, pero la percepción es el efecto inesperado de los significados previos y; h) la preconciencia es a la palabra hablada lo que la conciencia es a la palabra hablante, de forma que el relato autobiográfico constituya la palabra hablada, posteriormente la reducción perceptiva se dará cuenta de la palabra hablante como capacidad creativa —en tanto nueva conciencia— en relación con el pensamiento y el lenguaje del fenómeno del miedo en sus manifestaciones durante los episodios de violencia acontecidos en la escuela en relación con el reconocimiento de la diversidad.

4. Resultados investigativos



La maternidad
Oswaldo Guayasamín (1986)

Nunca se comprenderán estas dos ideas [cuerpo y palabra] a la vez, si continuamos oscilando entre la noción de «motricidad» y la de «inteligencia», y si no descubrimos una tercera noción que permita integrarlas, una función, la misma en todos los niveles, que esté en acción tanto en las preparaciones ocultas de la palabra como en los fenómenos articulares, que acarree todo el edificio del lenguaje y que, no obstante, se estabilice en procesos relativamente autónomos. (Merleau-Ponty, 1993)

4.1.Descripción fenomenológica de las manifestaciones del miedo en episodios de violencia que acontece en la escuela

En el actual apartado se presentan los resultados de investigación; tratándose del relato autobiográfico, presenta cada uno de los episodios de violencia que acontecen en la escuela, los episodios son sucesos apreciables de los relatos de mi vida expresados como la *palabra hablada* por medio de un autorrelato, una idea conjunta y preconsciente del fenómeno del miedo durante mis experiencias violentas que acontecen en la escuela; equivale al preludeo de la *palabra hablante*, a su vez, estos episodios delinean las manifestaciones del fenómeno en los actores de las

comunidades educativas. Por consiguiente, los autorrelatos de los episodios se presentan en un primer momento correspondiente a representaciones, sensaciones y sentidos preconscientes donde aparece el miedo como el «ímpetu devastador».

Posteriormente, en una tabla se presenta la descripción de las percepciones a manera de *percepción efectiva*, con la palabra hablante se concreta la reducción perceptiva o la percepción efectiva, es decir los resultados más específicos. Y al final de cada tabla un espacio en el cual conjugar más resultados, emergencias, discusiones, análisis y reflexiones de manera muy concisa.

Por último, se presenta la descripción del *cuerpo sujeto* como componente de la autorreflexión convocada con el método científico seleccionado.

Los resultados se pueden interpretar como una forma lógica de comprobación tautológica de las preposiciones —en este caso el miedo en víctima, victimario y cómplice— como forma de eliminar las redundancias bajo el principio de idempotencia, de modo que se realice un solo operador metódico —la reducción perceptiva del método fenomenológico— empleado en alguno de los roles y aun así alcanzar el mismo resultado referente a la presencia del miedo en el conjunto de los roles y actores escolares.

En síntesis, en las tablas nombradas como *Tabla descriptiva de la palabra hablante: devolverle la voz al mundo objetivo* se condensa la *palabra hablante*, la nueva consciencia, sobre el fenómeno del miedo en episodios de violencia que acontecen en la escuela en tiempos de urgente reconocimiento de la diversidad en estudiantes, docentes, directivos docentes y padres de familia bajo el mismo «operador lógico» —la reducción perceptiva o percepción efectiva—. Aunque como lo indica el método, es una reducción perceptiva inacabable.

4.2. Manifestaciones del fenómeno del miedo en episodios de violencia contra la diversidad de género en la escuela

Autorrelato de los episodios (*la palabra hablada*): Experimenté diferentes casos en los que estudiantes a quienes conocí, con quienes conversé y a quienes brindé mi labor profesional, optaron por quitarse la vida luego de la negligencia de las instituciones educativas de permitirles reconocerse en determinado género; también conocí de primera mano el dolor de la madre de Sergio Urrego, un joven que se quitó la vida en la ciudad de Bogotá por un caso similar de violencia contra la diversidad de género; de antaño, la violencia es reconocida por sus consecuencias físicas en el Otro, no por nada hoy se presenta de distintas formas y una de ellas es posible cuando una institución oprime al estudiante por medio de las normas, los criterios o sus políticas institucionales. Sucede que estas no necesariamente aparecen en el papel, pero el poder ejercido por la comunidad educativa —o parte específica de ella— o la sociedad, logra que el ímpetu devastador encarne en la muerte, una muerte incluso no natural, ni accidental. Comprendo, como muchos seres humanos, que existe una muerte intencionada de un ser hacia ese mismo ser, y, en el caso de mis experiencias, me descompone la presión del ímpetu devastador descrita aquí como parte fundamental de la conmoción de mis sentidos, pues ha generado transformaciones desde que a mi llegaron; o sea, que la presión conquista una muerte seguramente planificada con la almohada, con los gritos mudos de la mente atormentada, incomprendida y soslayada. Allí mismísimo donde el alma no se funde con el cuerpo, porque no le pertenece el uno al otro por cuestiones del azar o innecesariamente por decisiones humanas que pretenden, por «ley natural», decidir si dicha mente y cuerpo tienen cabida —o son susceptibles de fundirse— en determinado esquema institucional y/o social.

¿Cuál es el carácter social de una institución o comunidad educativa que excluye la posibilidad de la diversidad y la dignidad humana hasta ocasionar la muerte en cuerpo y en alma? Walter, Camilo, Sergio, Camila y Martica fueron luces que se apagaron para el mundo y se encendieron en mis recuerdos más próximos cuando hago memoria de aquel ímpetu devastador. Acudieron al suicidio para renunciar al maltrato sistemático de uno que otro compañero y de los docentes y directivos docentes que decidieron secuestrar su libertad sexual en su segundo hogar ¿Quiénes perpetuaron el juicio del alma jamás comprendieron la posibilidad de haber sido parte de ese mundo particular? O más bien, ¿dieron por sentadas sus extensiones existenciales? Parece que solo ellos conocían la dignidad y no optaron por compartirla con sus educandos.

Como primera reducción perceptiva o esencia, la violencia en la escuela no alza la voz para decir ¡presente! únicamente por medio de los golpes de las extremidades sobre otro cuerpo o por el impacto de un objeto direccionado con intenciones agresivas, destructivas o hirientes, pues dicho «régimen» también se manifiesta por medio de la palabra, al cuestionar, cercenar o juzgar inclinaciones sexuales, capacidades cognitivas, condiciones físicas o pensamientos particulares entre humanos que comparten los mismos derechos y deberes como condición existencial. Esta es una particularidad que logré observar en algunos colegios donde las problemáticas psicosociales no son tan latentes como en los colegios donde el estrato socioeconómico secuestra a las personas por debajo del umbral de calidad de vida, entonces, ¿este ímpetu devastador es más agudo por ocasionar «una» muerte soterrada y/o «una» muerte en vida? Parece invisible la respuesta, por difuminarse en la escasez de las consciencias que avalan la presencia de esta esencia durante el proceso formativo de los estudiantes.

El ímpetu devastador no respeta talentos, cualidades humanas y supremas como artes exhaustivos, tampoco agradece lo que con ello se entrega por bien de la humanidad, pues Walter

ofreció esto y más y aun así su presencia no supo calar en algunas directivas. Ellos no aprendieron el valor de la vida que Walter nos enseñó, supongo que hasta antes de las consecuencias nefastas de esta esencia. Leyendo sus palabras, quiso decir que si se reclama ser distinto u homosexual lo haces por el derecho natural a sentir, sufrir y tener un alma como los demás, pero amar como ninguno; esta violencia tampoco respeta si ha existido admiración por parte de otros sujetos, la vida aquí nunca es fácil y se empeñan cada vez en hacerla más difícil.

En ocasiones quienes se empeñan en ello refuerzan la experiencia del pasado como víctima de un crimen sexual, ahora en otros términos con trasfondos y ropajes. Aún si te has aceptado como eres o busques darle la morada que necesita y merece tu alma, nunca podrás escapar del todo, pues el ímpetu tratará de todas las formas posibles de hacerte perder la cabeza.

La partida de Walter por negligencia institucional marcó un antes y un después en mi existencia, un después que fuese alimentado con los relatos de la madre de Sergio Urrego, un caso similar en el que reina la incompreensión y la separación de talentos de este mundo de la vida, gracias al hostigamiento y la persecución de las directivas de su institución educativa, quienes le reclamaron por besar otros labios, un caso más de homofobia en las escuelas. Así se viste esta esencia o lo que se describe, del no reconocimiento al buen nombre, del no reconocimiento a la dignidad, la intimidad ni a la inclusión.

Tabla 5. Tabla descriptiva de la palabra hablante: devolverle la voz al mundo objetivo. Manifestaciones del fenómeno del miedo en episodios de violencia contra la diversidad de género en la escuela

| Actores escolares | Víctima | Victimario | Cómplice |
|---|--|--|---|
| Manifestaciones en los estudiantes | El miedo se manifiesta en una opresión del mundo externo sobre el pecho, en un sofoco penetrante del cuerpo y el alma, hostiga con molestia, se presenta como un exceso horrendo y elevadísimo, se viste de angustia, pesadez y depresión que cede a las circunstancias; le lleva a un | El miedo se manifiesta muy recónditamente en la obstinación, insistencia, desconfianza, suspicacia, escrúpulo, en ínfulas de superioridad, causando molestias mientras busca distraer sus vacíos, en los | Esta manifestación se funde en un silencio embarazoso, en la cobardía de su intuición, también a modo de desparpajo; se esconde en un ropaje impávido que le hace parecer |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>estado lamentable de desfallecimiento, precipitándose en los sedimentos del dolor, abatido moralmente, en quietud física y mental, en indignidad. Se presenta también como un ahogúo por la humillación, le desagrada la desemejanza, se muestra discrepante, en disparidad, irregularidad y desproporción que lo forjan apartadizo y horrorizado por la iniquidad del entorno.</p> | <p>prejuicios bagos que lo mantienen en aprensión, se muestra como un arrebatamiento maquinal, irreflexivo e insensible.</p> | <p>impertérrito, lo lleva a ser un fautor desapasionado, lo invita a optar entre la insensibilidad y la apatía o bien, en modo validación insensible.</p> |
| <p>Manifestaciones en los padres de familia</p> | <p>Se manifiesta como un temor por la vida, un dolor perenne, intenso y nutrido, con un recelo y reconcomio cargado de nerviosismo y estupor, con el alma en un hilo, en ensordecimiento, adormimimiento y estupefacción, consternación y desconsuelo profundos, en estado de desolación y gigante tristeza.</p> | | |
| <p>Manifestaciones en los directivos docentes</p> | | <p>Se manifiesta en el temor a perder la autoridad institucional, le impide superar los esquemas morales que invalidan la dignidad, entonces se manifiesta con recelo, sospecha y desconfianza asidua; actúa de forma meticulosa, pusilánime, neurótica, ardorosa, resistente, recia, brusca, enérgica, viva, agitada, fulminante, aguda, explosiva, instantánea y voraz, en lo drástico de las decisiones, de manera que el miedo se impone en la supremacía institucional, conlleva al actor a cerciorarse de que no se trasgredan sus estereotipos, dogmas y concepciones rígidas sobre la moral.</p> | <p>Se viste de incapacidad institucional, desalentada, irresuelta, en poquedad que hace de las situaciones violentas un escenario viscoso, correoso, estropajoso y espeso. El miedo se justifica en un desinterés por las circunstancias existenciales del estudiante; como un desprendimiento, desidia y desdén por la realidad inmediata</p> |
| <p>En los episodios de violencia relatados aquí, en los que el miedo llega a un punto de conducir al suicidio de los estudiantes, esta unidad fenomenológica</p> | | | |

Del miedo, a la violencia contra sí: más de la palabra hablante

(el miedo) se manifiesta al punto tal de cometer un acto violento contra sí mismo y, se advierte que no todos los miedos conducen la violencia, aunque Heidegger nos enseñe que el ser es violento por su sola exposición a la violencia; el miedo no debe ser entendido como un simple acto natural de defensa que no le implique al hombre asirse de los actos violentos en aras de dicha defensa. De otro lado, se valida que el miedo no es solo una emoción repentina que emerge ante «una amenaza en la calle», sino que, él se subleva a una dimensión en la que no se sensibiliza, que invade el estado de ánimo y los sentimientos, una vez allí la violencia que ejerce no es ante una agresión esporádica, sino ante una agresión sistemática que lo ha arrojado a responder con violencia, es una respuesta razonada desde ese mundo que habita; lo ha conducido a un modo particular de «disposición afectiva del ser» (Heidegger, 1926), donde lo más valioso es la muerte. Allí aplicaría todo lo contrario a la máxima de Nogués (2013) cuando se refiere al miedo como emoción primaria indicando que «Un miedo bien establecido y coordinado garantiza lo que debe asegurarse primero: mantenerse con vida» (p. 91). El miedo ha superado en hartazgo la capacidad de fundarse y coordinarse por el sujeto, en pro de la existencia, su motivación es otra.

4.3. Manifestaciones del fenómeno del miedo en episodios de violencia oculta de la escuela: transgresión a la diversidad cognitiva

Autor relato de los episodios (*la palabra hablada*): el mundo vital del que he forjado esta tesis contiene las experiencias relativas a las violencias ocultas de la escuela, estas violencias que se observan en la rigidez curricular y en las prácticas del aula del docente, encierran un entramado político económico que territorializa la consciencia institucional figurándola en representación del anquilosamiento paradigmático; una escuela que apenas puede suplir las demandas de los derechos del infante, pasa por alto el miedo que le genera perder la herencia del poder dogmático que se niega a impartir concienciación, justicia social, cognitiva y moral. Allí reposan episodios naturalizados e íntimos del docente en el aula de clase, de los directivos en las decisiones curriculares y pedagógicas, en el sistema de evaluación, en las entregas de informes o en las dinámicas disciplinares que exceden el carácter razonado de lo vital, lo equitativo y lo formativo.

Junto a la herencia del maltrato histórico que presencié la escuela por parte de los docentes, imagino las manos derrotadas de los educandos en silencio implorando protección, en un estado donde se abandona la sonrisa al recordar el castigo impuesto por los modelos

tradicionales de autoridad de padres y maestros sobre sus vidas. Asimismo, observo que el ser humano, posiblemente, es violento por naturaleza o al menos históricamente así lo ha demostrado en sus diferentes disputas; un poco más afuera de estas descargas, o un poco más en la intimidad laboral, la polvareda se haya invisible, perversa y soterrada en una nota que califica y no cualifica y así sucesivamente se edifica como una realidad oculta en una dinámica de apilamiento normalizado de materiales pesados. Allí donde el niño que recibe su nota negativa recibe a la postre la exclusión de algunos compañeros. Otra forma subyacente en que se manifiesta el ímpetu como se me presenta el mundo vital, es cuando la escuela ejerce una forma de violencia que atenta contra la diversidad de capacidades y talentos de los estudiantes, cuando no permite que un estudiante con habilidades especiales para el arte o el deporte resignifique o le sea resignificado su proceso de formación; pues solo el currículo oficial podrá llevarlo a la transformación; en tal escenario abandonar la institución o sus habilidades especiales será su única elección. Se atenta contra el libre desarrollo de la personalidad y el desarrollo mismo de sus potenciales innatos, la escuela se abandona en un desierto donde el arte, la ciencia y la literatura hacen las veces de oasis al que no se quiere voltear a ver. Un último matiz que quiero describir de esta esencia tiene que ver con la homogeneización instaurada por el uniforme escolar u otras formas de presentarse a estudiar, lo cual desencadena exclusión y amplía la brecha de un mundo formativo en diversidad.

Esta esencia posee otro matiz, es preciso mencionar que el ímpetu se presenta cuando los padres de familia obligan a su hijo a pertenecer a determinada institución educativa por el prestigio que posee en términos religiosos, sociales o económicos sin que prevalezca el perfil formativo que más se ajusta a las posibilidades del Infante o del adolescente, reforzando la rigidez inequidad cognitiva del sistema.

Tabla 6. Tabla descriptiva de la palabra hablante: devolverle la voz al mundo objetivo. Manifestaciones del fenómeno del miedo en episodios de violencia oculta de la escuela: transgresión a la diversidad cognitiva

| Actores escolares | Víctima | Victimario | Cómplice |
|---|--|---|----------|
| Manifestaciones en los estudiantes | <p>El miedo se manifiesta en aprensión, en medrosidad, en timidez de los estudiantes, en desazón por su vida académica, una sensación de incredulidad, inseguridad y ansiedad, en acongoja intelectual, actitudinal y de proyección de vida; el miedo es ahora un silencio embarazoso y embargable que le acarrea un impedimento e incomodidad de lo cual no se atreve a hablar, el ente se siente invirtuoso.</p> | | |
| Manifestaciones en los docentes | | <p>El miedo se manifiesta en la amenaza que emana de su incapacidad, desconocimiento o desdén por los modos educativos del sistema y su propia práctica. Le resulta perjudicial tener que adaptarse a la realidad y necesidades educativas por medio del cambio de su proceder, cree que es más trabajo pensarse cognitivamente al estudiante, el miedo se manifiesta en la creencia de que no lo hará bien si abandona la rigidez evaluativa y disciplinar, el miedo le hace crear o presentir «mala espina», lo lleva a un apaciguamiento en el confort de su seguridad, sin querer salir del estantío.</p> | |
| | | <p>El miedo al cambio se manifiesta en un ambiente recio y</p> | |

| | |
|---|---|
| Manifestaciones en los directivos docentes | profundo del sistema curricular, se describe en su rigurosidad, impetuosidad, en ocasiones fervoroso, siempre drástico, irreflexivo o indeciso, se torna atrevido en sus decisiones, temerario en su proceder, vertiginoso en el hacer, quimérico en sus compromisos, impávido y jactancioso, a veces intolerante y dogmático. |
| Del miedo a la violencia: más de la palabra hablante | Este miedo es un miedo particular del docente o institucional del sistema; se manifiesta en las barreras establecidas para detener el cambio paradigmático de la educación, el docente o el sistema se sienten amenazados, avizoran un perjuicio que afecta el <i>statu quo</i> , luego, su respuesta ante la amenaza es operar con violencia oculta, es la forma en la que el sistema hace resistencia, ejerciendo más de lo que tiene; se torna entonces en un círculo vicioso entre la resistencia y la opresión entre el miedo y la violencia de la escuela. La escuela tiene miedo de perder el poder de su paradigma. |

4.4. Manifestaciones del fenómeno del miedo en episodios de violencia física y verbal en escuela

Autorrelato de los episodios (la *palabra hablante*): aquí, esta reducción del ímpetu devastador como representación de la violencia física no expresará los ensanchamientos que posee, tal y como llegaron a mi ser sucesos que aún me conmocionan, el espíritu devastador aparece brindando golpes por la espalda, en las lágrimas de una niña que se haya inclinada y en posición fetal auxiliando la presencia del cuidado, encarna soledad, encarna tristeza; se esconde en los muros del claustro educativo, bajo los escritorios y entre el papel, se presenta en los atropellos sobre la inocencia de una mirada delicada. En los agresores, quien da vida al fenómeno posee escasas habilidades sociales, sus relaciones carecen de empatía así que al relacionarse se valen de bromas, estrujones, golpes, palabras soeces, humillaciones o publicaciones degradantes en internet. Son poco tolerantes a la frustración, con dificultad para cumplir las normas y se relacionan

negativamente con los adultos; presentan bajo rendimiento académico pues el interés se desdibuja en otras dimensiones, se refieren a los compañeros de manera despectiva desapropiando el lenguaje, no se sensibilizan ante el dolor de los demás, maltratan a los animales y/o a las mascotas, se burlan de las diferencias de los demás en términos de ¡gordo!, ¡flaco!, etc.; se fijan en el color de la piel, en las discapacidades, en los aspectos sexuales como encontrando un lugar para nadar al estilo profesional. Por cierto, ¡se irritan con una facilidad increíble! Les gusta cazar peleas sin razón alguna para ocuparse del desfogue emocional, amenazan a los de sus grupos cercanos por fijar su territorialidad, mienten con comodidad, no conocen de límites, normas y valores ya que les importa la autoridad tanto como la concordia. Ellos son retadores, manipulan a su antojo, les gustan los riesgos, son hábiles para ocultar sus emociones, se niegan a reconocer sus errores, se les dificulta cultivar amistades, son irrespetuosos con otras formas de pensar y no son capaces de controlar la rabia ¿Quiénes son esos niños? Por lo general los papás no detectan si sus hijos tienen este tipo de características, ¡porque a veces piensan que el niño es la víctima o que el niño no hace nada protervo!

Insisto ¿Quiénes son los hostigadores? Los violentos en la escuela son por lo general niños, niñas o adolescentes que aparentan estar seguros de sí mismos y tener cierto liderazgo, pero en el fondo tienen problemas serios como depresión provocada por situaciones en el hogar o en la escuela, algunos con frecuencia han sido víctimas de abuso físico o psicológico y disfrutaban controlando y dominando a otros; es común que sean carentes de afecto o de atención.

Por sucesos como estos, cuando los chicos ingresan a los escenarios de formación empiezan a vivir ambientes de novedad o reforzamiento, cada uno quiere tener el reconocimiento, ser fuerte, defender su territorio, «no dejársela montar de nadie», y empieza una etapa de fuerte violencia consigo mismos, con los otros y con lo otro, sumado a esto el expendio y consumo de

sustancia psicoactivas. Los puños, patadas, empujones, cortadas y chuzones desencadenan en moretones, en intentos por cortarse las venas (cortes en las muñecas), en gotas de sangre que brotan de una mejilla, de la cabeza o de cualquier extremidad y del cuerpo en general, como en sus espaldas y cuellos, en sus labios, en sus párpados y en suturas que procuran cerrar nuevamente la piel delicada y maltratada ¿La agresividad es entonces una capacidad innata del ser humano y la violencia una deconstrucción cultural? A decir del evento en el cual una niña fue apuñalada en un baño por una compañerita que se burló de ella en el descanso porque le cayó un balón de baloncesto en la nariz, los jóvenes tienen sus formas de arreglárselas ante las provocaciones de la vida.

En varias oportunidades solicitamos requisas por medio del ente público encargado de supervisar la protección de los Derechos Humanos, se encontraban armas de todos los tamaños; de los lapiceros sacaban armas cortopunzantes, tijeras, destornilladores, y cuando sospechaban que habría requisas, escondían las armas en los sardineles o separadores de la avenida que pasa cerca al colegio. Las armas se las entregaban a las niñas para que se las guardaran debajo de sus faldas. Y ahí estaba yo de nuevo, en medio de los conflictos y la educación, dividida entre la complejidad de las problemáticas y lo escurridizo de las soluciones, tratando descifrar sus pensamientos y sus miradas, ajena a las conductas violentas de algunos padres e inmersa en el resultado de la educación desde casa, procurando sellar los ojos y los oídos de quienes no habían sido tocados por el espíritu devastador; igual, con propuestas desde la práctica pedagógica y académica, y al final de cuentas, inerme ante contingencias constantes como aquella en la que al salir del colegio, en una de las requisas solicitadas le decomisaron un revólver a una niña de grado séptimo.

Donde laboré los estudiantes arreglaban las dificultades con navajas, cuchillos, golpes, amenazas y todo por las vías de facto que les permite el cuerpo y los objetos; es desencadenar lo contrario al amor.

Ya en el contexto escolar inmediato, son también las caras perforadas por lapiceros las que enuncian el carácter devastador de este ímpetu, en que los estudiantes apuestan por peleas entre ellos o se roban las pertenencias de los lugares públicos que son visitados por el colegio. Intolerancia, falta de afecto y de ética que se manifiesta en acciones que inflan el pecho del infante o del adolescente. Otra paradoja de la representación física de la violencia es pensarla de forma aislada a cada una de las representaciones mentales del ímpetu devastador

En la escuela este ímpetu contenido y penetrante también hace presencia cuando al niño le es arrebatado su refrigerio, al poner una zancadilla que termina por desprender un diente de la pequeña encía, para luego el padre reclamarle a su hijo por no saber defenderse ¡Aborrezco la aculturación!

Para el caso específico de un colegio en el que laboré, se encontró que entre el 2010 y el 2014, el ISCE y los resultados de las pruebas SABER, demostraron que, la violencia física, psicológica y el acoso cibernético fueron las formas más comunes de violencia, identificando al interior de esta institución educativa un total de 29 pandillas reconocidas a nivel local y altos índices de deserción o escolar o intentos de suicidio en razón a temas psicosociales. Así mismo, dentro de esta institución educativa, se encontró que los estudiantes pertenecientes a estratos socioeconómicos 1, 2 y 3 estaban más expuestos a situaciones de abuso físico. El agresor también se confabula con otros como el caso de un niño de Estados Unidos a quien los compañeritos le decían, ¡suicídese!, ¡nos estorba!, ¡mátese!, y el niño les hizo caso y le dijo al hermanito que se iba a suicidar, el hermanito no alcanzó a contarle a sus papás, cuando llegaron el niño ya se había quitado la vida.

Un tercer actor que es permeado por el fenómeno es el estudiante que se queda callado o el que caza las peleas por medio de engaños. Bajo este modus operandi consigue que los demás se

peleen con tal de mostrar que son fuertes, que no se «dejarán» de nadie. Estos actores son los espectadores más interesados en ver una pelea y la logran; a la sazón, el espíritu devastador es catalizado por medio de infamias ¿Qué deseos reprimidos buscan saciar? ¡Ah! Valiente cobardía disfrazada de gallardía. Ellos siguen al líder, por miedo, para que no les hagan lo mismo, se apoyan unos a otros, son apáticos, no defienden a la víctima por miedo y son indiferentes. Creen que dañar la autoestima de otro no es nada, o que el agredido puede recuperarse fácilmente de ello; pero en realidad piensan de forma egocéntrica. Son protagonistas silenciosos de los traumas de la infancia, se esconden tras bambalinas en las asechanzas del fenómeno; son partícipes de la pérdida de identidad, de la deserción escolar y hasta del suicidio.

Tabla 7. Tabla descriptiva de la palabra hablante: devolverle la voz al mundo objetivo. Manifestaciones del fenómeno del miedo en episodios de violencia oculta de la escuela: transgresión a la diversidad cognitiva

| Actores escolares | Víctima | Victimario | Cómplice |
|---|---|---|--|
| Manifestaciones en los estudiantes | El miedo en los estudiantes víctimas se condensa en el pavor silencioso que se ha apoderado de sus mentes, se encuentran agobiados, ansiosos, preocupados, aterrorizados, llenos de temor, sobresaltados, inquietos, tímidos, sin sosiego, esconden sus miradas en lo horrendo de su dolor, se hallan afligidos, entristecidos, desalentados y en una sin salida, el miedo se expresa en las voces temblorosas, en los titubeos decorosos de sus labios, en su mirada prestante, en el palpitar de su corazón y la humedad de sus lágrimas; se hallan en turbación e intranquilidad extraña. El miedo se manifiesta en la pérdida de la | La representación o manifestación del miedo se esconde en el entusiasmo con que se agrede, en la energía con que emprenden sus acciones violentas; esta fogosidad y arrebatos esconde en su carácter tempestuoso un impulso colérico, encarnizado, rudo, profundo y a fondo de sus perturbaciones, la personalidad en desarrollo reposa independiente y entregando de ella lo que el miedo le permita reconocer como mecanismo de defensa, pero este miedo como mecanismo de defensa ha perdido su contexto y su rumbo, el miedo aparece cultivado en silencio y cosechado en los espacios de interacción social, | Se muestra apacible, comfortable, seguro, desatento a su alrededor y atento a los límites que pueden vulnerar su Yo representando una amenaza; en ocasiones es interesado y desleal, cómplice o, dormido, ingenuo, candoroso, desprovisto, deshonesto, endeble, cobarde, manifiesto, desvergonzado, descomedido, bufo, engañoso, lizo. |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>armonía y la concordia por verse arrojados en una zozobra infinita, a veces encubierta y sin esperanza de ser resuelta.</p> | <p>donde puede ubicar su pérdida, reprimida e inoportuna reacción; el miedo se manifiesta en la necesidad psíquica, ansiedad e inseguridad, de arremeter contra algo o alguien; el miedo es allí un salto al vacío proclamado por la ausencia de afecto, amor y de un sistema de valores en general.</p> |
| <p>El miedo y la violencia en doble vía: más de la palabra hablante</p> | <p>Como podrá observarse el miedo es uno en la víctima, otro en el victimario y otro en el cómplice; las tres dimensiones de representación son claramente movilizadas por los episodios de violencia, donde subyacen dos tipos de miedo, el miedo a la violencia y el miedo violento; únicamente en el cómplice el miedo y la violencia juegan un papel ecléctico y ambiguo que pone en evidencia el carácter del sujeto; ahora, debido a que cualquiera de las dimensiones de representación puede intercambiar de posición, el miedo es el agente transversal que cambia de dimensión representativa en cuanto las circunstancias se lo permitan. Son tres nuevos modos de disposición afectiva que planteaba Heidegger, son las formas en las que el ser, con en el miedo, se relaciona con el mundo; son lo que existen en sus cualidades medrosas. El miedo de la víctima es resignado, el del violento es rebelde y el del cómplice absorto y difuso. Este miedo transversal y trascendental se ubica en el yo central que nos sitúa en el plano de las cosas —en el escenario escolar—, con génesis interoceptivas y sensoriales que acontecen en la corteza insular, la amígdala y el diencéfalo (Damasio, 2001, citado en Nogués, 2013), es el modo del ser en sus experiencias banales y universales del «hombre», en su síntesis subjetiva respecto de la violencia que acontece en la escuela (Nogués, 2013).</p> | |

4.5. Manifestaciones del fenómeno del miedo en episodios de violencia psicológica acontecida en la escuela

Autor relato de los episodios (la *palabra hablada*): de acuerdo a mi experiencia, en los estratos socioeconómicos 4, 5 y 6 la violencia se personifica en la psiquis y en lo social con preguntas atroces como ¿Y tú por qué estás en este colegio si tú no vives acá en el barrio?, ¿y tú por qué no tienes apellido? ¿Y tus papás qué hacen? Es como opera de forma recurrente en los estratos altos. Las niñas que acostumbran a dominar a las otras lo hacen a través de la palabra y así se expresa el fenómeno en lo psicológico, con la destrucción verbal, ¡con el chismecito! Por lo general quienes acosan a los demás en la escuela tienen problemas para relacionarse y piensan que

el discriminar o subestimar a los demás los pone en un lugar privilegiado, algunos acosadores escolares padecen serios desórdenes psicológicos que les impide sentir empatía o preocuparse por los demás.

A esta trascendencia perceptiva, subyacen otras manifestaciones similares, sin embargo, ya no se forjan en esta instancia de «poder», parecen ser menos sintéticas, no menos profundas o complejas, aunque igual de consistentes, y eso sí, más perversos a las etapas de la vida cuando proviene de los pares. Es un insulto que retumba en las montañas, un sobrenombre que minimiza la realidad a la nada, una humillación pública por el espacio físico o virtual que causa risas esporádicas y efímeras mientras abre heridas profundas, crea cicatrices en el alma, se dejar ver en una niña sola en el descanso, en la mitad de un campo copado de interacciones físicas como sonrisas pero, donde un ser se encuentra en soledad. Igual sucede en un campo virtual donde se exhibe un ser —por medio de una fotografía o un video— a las miradas y comentarios más vergonzosos, agrestes e ignorados por los padres. Al día siguiente, el ímpetu devastador se recrea en la presencialidad por medio de burlas, humillaciones y amenazas que deterioran las emociones de la víctima. Estas presencias son reiterativas en el tiempo, son descargas sistemáticas de los talegos saturados en muchos casos por la fuerza del miedo. El agresor destructor por lo general se arma del miedo. Es también el ímpetu devastador que se ha hecho más grande con el confinamiento de una pandemia, con el aumento de sus expresiones en el hogar y ahora en la escuela. El ímpetu se ocupa de un color de piel o de un problema de dicción y en muchos casos se aprende de comentarios o prácticas canallas de algunos padres.

El fenómeno afecta al estudiante, y lo observo en su conducta pasiva, en el miedo ante las agresiones de toda índole, en su debilidad, en sus comportamientos que denotan ansiedad, inseguridad, baja autoestima y/o aislamiento ¿Quiénes son esos niños víctimas? Pues es el niño

que sufre maltrato escolar en un colegio determinado y la mamá opta por trasladarlo de colegio, y, desafortunadamente allá también es víctima del espíritu devastador ¿seré yo la única que se ha dado cuenta de esto? No lo creo, ¿Quién tiene el problema? Por lo general, estos niños o adolescentes son influenciados a expensas de tener una posición socioeconómica más baja, ser de diferente raza o ser migrantes.

Ellos tienen pocos amigos, también pueden ser menores o más pequeños porque así los acosadores se aprovechan más fácil de ellos. Experimentan sentimientos de fracaso y no están enterados de cómo solicitar apoyo, pero lo que desahucia es que, aunque lo sepan no se atreven por la posible aprensión. Los más pequeños cuentan con mucha facilidad a los adultos sobre los vejámenes; pero ellos van creciendo y en la adolescencia no le cuentan a nadie, los adolescentes ¡literal! se tragan el problema, ¿por qué? porque tienen miedo de que los otros aumenten la vehemencia del espíritu devastador, aunque les digan: «¡defiéndase, vaya dele un par de trompadas y quíteselo de encima!», algunos prefieren guardar silencio, por lo general los adolescentes no lo expresan, lo hacen cuando salen del colegio, cuando ya tienen traumas complejos.

A pesar de que los medios tecnológicos aportan bastante, también es cierto que en distintas ocasiones generan la exclusión de niños y niñas por la variación del fenómeno, los niños que se ven sumamente callados piensan que sufrirán más maltrato físico o en las redes sociales y serán motivo de burla para todos; dejan de participar y encender su cámara en clase virtual porque al otro día los publicarán en las redes sociales, bajo la colonización del fenómeno ¡Es una recusación incauta a la denuncia!

Los papás también personifican el fenómeno cuando son aventajados en circunstancias de la cotidianidad bajo la presencia de los niños, ejemplo; un papá que se apodera del estacionamiento de otro vehículo que está por delante en el turno, ya está matoneando y le está

confirmando indirectamente al niño que eso está bien hecho. Una mamá que grita por todo, una mamá matoneadora, amenazadora, que todo el tiempo está retando a su niño: ¿si no haces esto!, ¿si no haces lo otro!, o gritándolo es una mamá que le está llevando un mal mensaje al niño quien irá a la escuela a repetir esta conducta.

Tabla 8. Tabla descriptiva de la palabra hablante: devolverle la voz al mundo objetivo. Manifestaciones del fenómeno del miedo en episodios de violencia psicológica acontecida en la escuela

| Actores escolares | Víctima | Victimario | Cómplice |
|---|---|---|---|
| Manifestaciones en los estudiantes | Se manifiesta en un tipo de pánico, pavor u obsesión, con un destiento nada bueno en su correspondencia con las estratificaciones sociales y morales; el miedo se manifiesta haciéndose ver para sí nada merecedor, es una especie de degradación que no puede él mismo explicarse, por la no comprensión del ser; se expresa en lo insólito, intolerable e irritable de las circunstancias, se siente deshonrado, el ente se encuentra inconcebiblemente ignominioso; no puede creer lo injusto de todo, se ha enfadado al darse cuenta que es un nadie, un cero, se siente insostenible, poco prometedor, habita constantemente en la adversidad, experimenta ansiedad de futuro. | El miedo se exhibe en la inseguridad e incertidumbre del agente, teme a perder la posición narcisista que le ha ofrecido a su existencia; goza de un desafecto y hostilidad que le hacen de espíritu frío, en obcecación terca y disposición malévola; es faccioso ante el colectivo y el blanco del colectivo; la vida le es cómoda desde ese ángulo e incómoda desde la presencia del otro, es aséptico en sus formas y bipolar en sus relaciones sociales. Violentar a los demás le genera una manía y euforia abierta. No quiere verse superado en lo más mínimo, pero sí jaquear y fustigar. | Se manifiesta en una actitud atónita; se hace creer validado moralmente, goza del enriquecimiento engañoso de su alma, oculta su desazón, aprueba la opresión, constriñe la ofensa, la extraña y la desea; prescribe su rutina. Idolatra al opresor. Se pierde en los momentos de conciencia colectiva, se difumina en el accionar del violento; maquilla sus penurias y olvida con facilidad el rostro de quien vive el pavor. |
| Manifestaciones en los docentes | Se realiza en la aquiescencia, asiente con donaire; tolera con calma, espera con paciencia; de repente responde con vehemencia, es el miedo como emoción primaria, así que infunde su carácter luego, posiblemente vuelve en sí, o pierde los estribos y pasa a equivocarse. | Su manifestación surge en la relación cotidiana, prendiendo las alarmas del objetar, en la fantasía de barreras insoslayables de su conocimiento; se impone con el lenguaje, se equivoca con facilidad, pierde el horizonte formativo, socaba en las seguridades, arruina los triunfos, desconoce la diversidad de la pluralidad, enrostra a la | El miedo se camufla en la justificación impajaritable de los acontecimientos y las circunstancias, es impasible, ruin, injusto, ¡el de los oídos sordos!, el, incapaz de alzar la voz, vive en otro mundo; se dice a sí mismo: ¡desde que no sea conmigo..! Se miente, se entretiene, se ocupa en cualquier cosa menos en admitir su implicación, mucho |

| | |
|---|---|
| | <p>inteligencia, carece de profundidad. Siente pavor crónico y disimulado, se encuentra atormentado en su cotidianidad, pero no lo sabe, solo actúa, emite juicios de valor, censura para no ser censurado, calla lo que su alma no le ha dicho, no siente la necesidad de conocerse, sólo en los demás están los defectos, el miedo le forja un velo que no le deja ver la fragilidad suya y ni de sus estudiantes.</p> |
| <p>Manifestaciones en los padres de familia</p> | <p>Es amenazante, fuerte al hablar, ignaro en su dialogar, falto de elementos; se presenta disuasivo y convencido de su labor; desconoce la complejidad y el milagro de la mente, la subestima; es incrédulo, yerre corrientemente en sus oficios, se sulfura con destreza; llora cuando, en medio de la ceguera logra percibir que se ha equivocado.</p> |
| <p>Manifestaciones en los directivos docentes</p> | <p>A este miedo le estorba el acosado, le es resbaladizo, escandaloso, no puede presentirlo; está amenazado y se ve obligado a colmarse de prejuicios y deambula por los comentarios superficiales del entorno en búsqueda de sosiego o de armarse de resistencia, hervor e ímpeto.</p> |
| <p>La esencia del miedo intersubjetivo: más de la palabra hablante</p> | <p>El miedo es dialógico, conversa en sus diferentes dimensiones de representación y, es intersubjetivo porque teje un panorama social, una especie de discurso cultural; se expresa en agresiones por vías de la comunicación, destruye los canales de la misión formativa de la escuela, se facilita él mismo la expresión ante la presencia del Otro sin irse a las vías de hecho, solo por medio de la palabra obstruye el trayecto de vida del escolar; es presa fácil de las amenazas del ambiente diverso y pluricultural, absorbe de ellos los nutrientes que le dan el rencor. Lo paradójico es que en ese diálogo no reconoce al Otro, su universo es amplio en el uso peyorativo</p> |

de la lengua y diminuto en la socialización inclusiva. Se mofa de los estereotipos capitalistas, de la tecnología y la desigualdad, pues se nutre de ellos y paulatinamente de la violencia que aplica. Es multidimensional, pues prospera fácilmente en todos los actores escolares y en todas sus facetas. Se traslada del hogar al aula y a los espacios libres, retorna más liviano o más intenso. Desgasta la mente, destiñe el alma, corroe los corazones. Es colaborativo y acumulativo.

4.6. Manifestaciones del fenómeno del miedo en episodios de violencia física de los padres de familia

Autor relato de los episodios (*la palabra hablada*): un día como cualquier otro, el ímpetu se apropia de una madre que opta por asirse de un arma letal de grandes magnitudes ¡Con la que sobre seguro deshuesa corderos!, ingresa al salón en plena clase y toma vehementemente por el cuello a una de las estudiantes, literalmente, con un deseo estático de matarla. Los latidos de su corazón enfurecido ya aventajaban el ritmo cardíaco de los presentes, con antelación su órgano vital palpitaba más rápido que los nuestros —aun cuando nos hallábamos en un pánico envolvente—, aquél aumento en la cadencia cardíaca se complementa con una oxigenación distinta de la sangre mientras sus venas y arterias trabajan a otro nivel, paralelamente, con sus conexiones neurales que encuentran otros caminos de solapamiento, recordación y escape.

Se trata, entonces, de la liberación de neurotransmisores o sustancias químicas que generan un estado mental que dista de lo habitual o de la consciencia misma, ya su mente se encuentra dispuesta a dejar ver lo que a ella le es la vida, a través de su cuerpo, con sus comportamientos y sin importar el lugar ni el momento. Es una representación genuina de sus tormentos, de sus experiencias que la constituyeron como tal, es el momento ideal para desahogar sus penas, para expresar su ira, su rabia y sus frustraciones más recónditas. Es plausible que para ella la elección de dicha arma haya sido la mejor, se había empoderado y por tanto sujetó el mango de aquel objeto con fuerza suficiente con que sus manos sudorosas no resbalaran en el ataque, no

podía desprenderse del mástil de su desahogo puesto que no pretendía ser desleal a las rutinas de su infancia y su cotidianidad, misma que transfería sin titubeos a los estudiantes del salón de clases.

¿Qué ejemplo para los aprendices! Se encontraba bajo el instintivo de su naturaleza, con el pretexto de defender los intereses de su hija quien había sido agredida de algún modo por quien en ese momento era su víctima. Desde entonces, la contienda ya estaba armada con los familiares de la agredida, ya no había vuelta atrás, aunque la dejara mal herida o ilesa. La amenaza era suficiente para alimentar la ruleta del espíritu devastador. Dicho círculo de la agresión es entonces el matiz, la esencia acultural donde el ambiente es el escenario y caldo de cultivo para que los individuos actúen de acuerdo con sus fuerzas internas.

Esta es la paradoja de la madre protectora, pues el ímpetu se apropia de ella para atentar contra el espacio de formación de su hija, de los compañeros y contra todo sentido común del respeto y el desborde emocional. Es una esencia que denota el desgaste de la cultura que construye el ímpetu devastador, a través de la expresión del padecimiento interno, el pánico, el miedo y la zozobra que indica que la violencia en la escuela trasciende los escenarios del claustro educativo, desde los rizomas hasta el copo.

En otra ocasión, una niña fue apuñalada en su hombro por la mamá de una compañera, sencillamente porque le caía mal. Volviendo a los rizomas, muchas de estas violencias son ejercidas por padres y presenciadas por niños y adolescentes al interior de sus hogares.

Bajo la influencia del espíritu devastador el agresor es impulsivo tanto cuando se ocupa del escolar como de los padres —ya veíamos el comportamiento de las madres y sus implicaciones físico-psíquicas, sin reducir el fenómeno a ellas y sin apostillar que ellas sean escolares o que sean extrañas a la escuela—. De hecho, muchos estudiantes manifiestan que en su hogar solo ven violencia donde su papá maltrata a su mamá, inclusive ellos mismos agreden a los miembros de

su familia. El ímpetu devastador en el escolar parece tener su génesis en realidades como la prostitución, la ilegalidad, el descuido, el irrespeto y la infravaloración.

Tabla 9. Tabla descriptiva de la palabra hablante: devolverle la voz al mundo objetivo. Manifestaciones del fenómeno del miedo en episodios de violencia física de los padres de familia en la escuela

| Actores escolares | Víctima | Victimario | Cómplice |
|---------------------------|---|-------------------|-----------------|
| En los estudiantes | <p>El miedo acá no es tan diferente como en los demás episodios de violencia y actores escolares; pero no es el mismo claramente, se describe como un estar en estupefacción, el estudiante está completamente desconcertado, aturcido, perplejo, mortificado, pasmado, asombrado, se siente muy paradójico, está atónito, paralizado, en suspenso, “boquiabierto” por las circunstancias violentas que lo agreden con vehemencia; el miedo y la tesitura lo han vapuleado. Se siente humillado, sin ánimos, con una angustia que origina rencor, resentimiento, se le ha sembrado la semilla del odio, se encuentra en una disyuntiva, no sabe si dejar caer las lágrimas o si chasquear los dientes de ira por la intervención atípica de su cuerpo. Piensa en un posible ataque, en ocasiones se resiste tratando de defenderse como producto del instintito protector del miedo como emoción. Ajusta sus ojos con agudeza, observa a su alrededor, pero no mira a nadie más que a otro adulto que pueda estar en sus cabales, sus</p> | | |

| | |
|---|--|
| | <p>compañeros parecen ser un tumulto que solo observa, nadie le comprende, nadie le auxilia.</p> |
| <p>En los padres de familia</p> | <p>El ser ha caído en la provocación y nos deja ver el miedo en su máxima expresión violenta; lo dice su compostura embrutecida y demente; inmediatamente logra una pérdida del afecto, cae en obnubilación, nada lo detiene, acomete con todo, se encuentra poseído, se encendió y necesita desahogarse, descargarse, desfogar lo que tiene, un ataque de ira, por verse amenazado en sus componentes de vida aparece rabiando de dolor oculto y heredado; lo han vulnerado y perjudicado en grande; siente coraje, furia, está descompuesto, no le importa nada solo provenir en su malevolencia. Se siente más seguro y decidido que nunca, arrostra sin vergüenza, su voz se entrecorta, la ira le impide vocalizar, en ocasiones su rostro enrojecido y al final pálido como una pared.</p> |
| <p>Del miedo natural al miedo neurasténico y neurótico: más de la palabra hablante</p> | <p>En este episodio se pueden encausar tanto las teorías psicológicas que abordan el miedo como emoción que se aprende del contexto inmediato y a tempranas edades, o como aquellas psicoanalíticas que defienden un conflicto del ser (Vaas, 2002⁴). Se exhibe en esta descripción un ente bien conflictuado o insensible del victimario, cultivando de sí en el Otro. Según Vaas (2002), los estudios de Freud desarrollan un «miedo real del “yo” al mundo exterior [el miedo descrito en la víctima, y el del cómplice] el miedo angustioso al “superyó” [el miedo bien controlado o la experiencia no vivida de agresión del actor consciente que no aparece en las dimensiones de representación] y el miedo neurótico del “ello” a la fuerza de las pasiones [el miedo del victimario en primera</p> |

⁴ Vass, Rüdiger. (2002). Neurobiología del miedo. *Mente y cerebro* 01/2002.

instancia y, eventualmente de la víctima si existiese una perversión por su exposición a la violencia] (Ibidem). Adicionalmente, en términos neurológicos, se manifiesta como el ente conquistado por la noradrenalina y el cortisol, no es suficiente lo que produzca la vasopresina en ausencia suficiente del aminoácido GABA, encargado de regular estas dos hormonas (Ibidem), lo anterior para observar las siguientes cualidades fisicoquímicas y fisiológicas del fenómeno percibidas como manifiestas en la víctima y el victimario:

El miedo produce cambios fisiológicos inmediatos: incrementa el metabolismo celular, aumenta la presión arterial, la glucosa en sangre y la actividad cerebral, así como la coagulación sanguínea. El sistema inmunitario se detiene (como toda función no esencial), la sangre fluye a los músculos mayores (especialmente a las extremidades inferiores, en preparación para la huida) y el corazón bombea sangre a gran velocidad para llevar hormonas a las células (especialmente adrenalina). Se producen importantes modificaciones faciales: agrandamiento de los ojos para mejorar la visión, dilatación de las pupilas para facilitar la admisión de luz, la frente se arruga y los labios se estiran horizontalmente. (Barbosa, 2021, p.3)

Entonces, ¿qué de distinto podrán tener estas manifestaciones en el miedo del «yo» y en el miedo del «ello» durante los episodios de violencia? Las circunstancias del conflicto determinarán la variabilidad, intensidad y exposición del ser ¿Qué otros factores además de las descripciones acá expuestas fortalecen la relación vinculante del fenómeno de la violencia y el miedo en un sentido de reciprocidad en los modos de existencia de los actores escolares? El miedo ha sido siempre connatural y las formas de adquisición, manifestación y manejo consciente darán cuenta del manejo de los conflictos, del análisis de las violencias y la salud mental de las poblaciones escolares y educativas; ya vemos que en torno al miedo podemos ser tanto neurasténicos como neuróticos, a lo sumo receptores y emisores del fenómeno.

Finalmente, aquí he devuelto la película de mi vida para encontrarme con mi memoria y percepción en búsqueda del fenómeno, he evocado instantes existenciales, he vuelto la mirada al camino recorrido, a los espacios habitados, para redescubrirme a mí misma en relación conmigo y con los demás en «subordinación» del espíritu asfixiante, por procurar no perderlo de vista y menos en su interior. Me he redescubierto al observarme en situación del mundo de la vida y contemplar las esencias del fenómeno. He recorrido el tiempo y los lugares transitados, desde donde nací, donde crecí y donde aún sigo tejiendo mi vivir y mi existir. Y ahí estaba yo de nuevo, como siempre adelante con la mirada al horizonte, siempre con una mirada esperanzadora, soñadora, con la más

bella actitud, mirando al futuro, pensando en un mejor porvenir. Me observo y percibo todo cuanto ha pasado por mi cuerpo y mi mente para reconocer ahora todo cuanto se ha transformado en él y dentro de él, luego de tantos y tantos años de batallas que buscan conquistar el equilibrio de todo cuanto existe en mí. Y seguiré recorriendo esos lugares, hilando y tejiendo ya de otras formas, de otros modos de aprendizajes y experiencias; toda vez que he desvelado el relacionamiento entre los fenómenos de la violencia y el miedo que acontecen en la escuela. Consciente de que toda percepción y toda esencia del espíritu devastador es un horizonte inagotable que en este capítulo de tesis he decidido conservar con toda mi atención, con una nueva consciencia.

4.7. Descripción del cuerpo sujeto autorreflexivo

Cumplir años el día de la no violencia parece ser una casualidad —si existiesen— en mi vida, lo expreso para indicar lo que esto implica y representa para una persona amante de la enseñanza y el aprendizaje practicados y pretendidos por la escuela. Dicho amor por la educación cohabita en mi vida con el legado conjunto de mis padres como es la responsabilidad de hacer el trabajo bien hecho bajo la presencia constante de la ternura y el cuidado. Este es un factor inicial que ha cualificado mi vida profesional y por ende, mi misma vida, en mi particularidad, en mi pensar y mi sentir, incluso en mis grandes anhelos como visualizar una escuela en la cual se aprenda sin miedos, es el mundo escolar que sueño y que seguramente se ha edificado en mi ser a partir de otras experiencias vivenciales que demarcan el fenómeno de la violencia en la escuela y, que como se observó con anterioridad me propuse a describir, a exponer y a desvelar en términos del miedo que le habita.

La sensibilidad es un asunto de sentimientos y de circunstancias existenciales, creo que hace parte de mi vida incluso por ser la menor de ocho hijos; allí la vida del mundo se me presenta

desde una perspectiva pacífica, de no violencia, donde concibo al humanismo como un asunto de consciencia pública, allí impera la cultura de la paz, la tolerancia y la comprensión; significa que para mí la sensibilidad es un símbolo de anhelos y esperanzas relacionado estrechamente con la justicia y la equidad. Quedará en el lector la idea de concebirme como una emisaria de paz que aboga también por la cooperación y la hermandad. Sin embargo, en estos resultados no abordé el deber ser de las cosas, las describí tal y como se me presentan, a partir de mis experiencias, pero especialmente como suceden en el mundo fenomenal.

Aunque soy una persona que se moviliza fuertemente por los sentimientos, encuentro dificultad al expresar mis emociones como las generadas por las violencias que acontecen en la escuela, de hecho, la movilización y la acción por una escuela sin violencia son inherentes a mi cotidianidad, sin que esto implique exclusivamente que en tales escenarios pueda dar cuenta, de forma consciente, de la esencia de sus manifestaciones. Así que, la anterior descripción del fenómeno del miedo durante episodios de violencia que acontecen en la escuela me permitió reconocer y comprender por medio de la percepción, insospechadamente, aquello que aún no había comprendido, por ejemplo, incorporaciones y representaciones mentales, específicamente las relativas a las percepciones que me estremecen constantemente, de allí que en mi subconsciente y realidad razonada se hallaba un ser en interacción y adquisición solemne.

Mi cuerpo y mente recorrió las experiencias y presencias, situaciones y momentos que condujeron, no a una reflexión analítica, sino más bien, a un desvelamiento de las manifestaciones del miedo durante episodios de violencia escolar, lo cual implicó relatar acontecimientos que marcaron mi vida junto con desnudar mis percepciones a la luz del fenómeno. Hacer un reflejo de lo oculto sobre este particular.

Una vez indicada la huella de mis padres en mi vida, complemento con sus aportaciones acerca de la realización de mis sueños: ser normalista. Ser normalista me llevó a efectuar mi práctica profesional en la escuela al abordar el Manual de Convivencia Escolar de la institución educativa donde me inicié profesionalmente; no sabía que la iniciación en una labor profesional tocaría tan de cerca mis preocupaciones por la vida humana, hasta ese momento implícitas o habitadas en un modo existencial que más adelante tomaría una fuerza perenne. Sensibilizarse ante los diferentes problemas que se derivan de la violencia en la escuela significa que dichas situaciones acompañan tu intimidad, tu sentir y tu pensar. Así fue creciendo esta dinámica a medida que asumía la labor académica y disciplinar en diferentes instituciones educativas. Hasta los momentos en que me topo de frente con las más grandes manifestaciones del ímpetu de su proceder.

No pretendí aquí decir lo que no es, lo que imaginé o lo que soñé, busqué expresar su presencia objetiva y fenoménica en la interacción de mis sentidos esperando comprender lo invisible ante el colectivo; un colectivo, que, aun siendo partícipe de la naturaleza de mis preocupaciones, estuvo ajeno a mis pensamientos no porque no habitaban en mí, sino porque lo que habitó en mi como ímpetu devastador ha sido ajeno tanto a ellos como lo fue a parte de mi consciencia.

Acontece que, cuando ingresas a una escuela con más de mil mentes y cuerpos en formación, en interacción y en convivencia donde estos pequeños seres heredan y conviven de mil formas con lo que aquí describo, la razón cimienta bases que normalizan la situación. Con todo y esto, no es suficiente con afirmar que una escuela difiere tanto de las otras por las condiciones de vida de sus comunidades, también es preciso ratificar que en algunas de ellas las problemáticas psicosociales son más profundas, arraigadas y sistemáticas que en las otras y esto no esclarece o

determina la agudeza del *ímpetu devastador*. Sí, de aquel ímpetu sofocante que altera mi tranquilidad. Y es por ello que me propongo a describir sus manifestaciones.

Al leer este mundo de la vida, sus palabras no son conjuntos de letras y sus letras no son símbolos que se conectan de forma lógica o inteligible al mínimo contacto, por no escribirse y compartirse a modo de lenguaje, son más bien, hechos circunstanciales que se alimentan con cada conducta temeraria representada por una voz que enjuicia, que tilda, que etiqueta, condena o cancela; sucesos en los cuales el atropello es el fin del ejecutor, sucesos que se apilonan como talegos pesados de cemento, firmes, rígidos y colmados de una polvareda de partículas nebulosas que parecen desaparecer pero se instauran con más fuerza en la atmósfera —en la vida de los infantes y adolescentes—. La polvareda también asfixia, junto con el peso desmoronado de las agresiones verbales, de las comparaciones socioeconómicas; allí un sujeto determinado se descarga con vehemencia, puede ser un compañero, un docente o un padre de familia, y en ocasiones quien arroja el talego se mofa ante los demás de la fuerza con que cae su carga o simplemente él mismo lo hace a escondidillas, donde el viento no arruine su fin asfixiante o donde el agua no altere el contenido, la forma y la expansión de la onda.

Es la gran paradoja de la construcción destructora; ¿de cuándo a acá se le ocurrió a la construcción ser una destrucción? El prefijo se interpone a lo creador para terminar siendo un oxímoron. Esta primera esencia que describo con metáfora del apilamiento por la construcción destructiva reviste la pérdida de un ser único e irreplicable para una familia, una sociedad y hasta un mundo natural que desde allí trató de cuidarse, de protegerse y hasta esconderse para siempre.

Así pues, la primera esencia del ímpetu devastador se me presentó como el hecho de que tanto quienes arrojan y apilan —los agresores—, como los que observan impávidos las descargas y apilamiento del material —los cómplices— son artífices de un monumento al dolor que destruye

la vida y las posibilidades de trascendencia del ser humano y de su propio entorno, en desmedro de la paz, la armonía y la convivencia. Bien sea por la muerte del cuerpo o por la muerte del alma dentro de un cuerpo en vida.

Mi experiencia profesional en la Escuela Pública me enseñó la cara amarga de la violencia física. Lo que inició con un reto personal en el cual demostraría mis dotes como experta en convivencia escolar terminaría por convertirse en el epicentro de mis incertidumbres, de mis preocupaciones y de mis cuestionamientos socioeconómicos, políticos y aculturales ¿Qué estaba pasando en las familias de mis estudiantes?, ¿cuál era el círculo cercano en el cual crecían nuestros estudiantes?, ¿cuál era el rol del Estado ante semejantes circunstancias de la vida, de la ética y la moral? ¿Cómo se desvirtúan las prácticas humanas en sociedad? Sin embargo, estos cuestionamientos solo expresaban parte de mi experiencia vital, ya que son las percepciones efectivas presentadas en líneas atrás las que terminan por desvelar parte del fenómeno del miedo tras el fenómeno de la violencia. Así pues, el ímpetu devastador se había exhibido una y otra vez y cada vez con mayor potencia en el diario vivir de mi labor en las instituciones educativas, bajo el rostro de la violencia, hasta ahora que logro desentrañarlo bajo el atuendo del miedo.

Hace veinte (20) años atrás empecé a sentir algunos quebrantos de salud, después de varias citas y exámenes médicos llegó el inesperado diagnóstico – LES- Lupus Eritematoso sistémico- Sjögren – hipotiroidismo e hipertensión arterial. En esta enfermedad, el sistema inmunitario del cuerpo ataca por error el tejido sano. Este puede afectar la piel, las articulaciones, los riñones, el cerebro y otros órganos y puede estar asociado a factores genéticos, ambientales, hormonales y a ciertos medicamentos. Ante emociones fuertes, mis dedos se ponen muy fríos, blancos, luego morados y de repente pasan a rojo, siento como si en las puntas tuviera cables de energía pasándome corriente, a esto se llama el fenómeno de Raynaud; cuando presento esos

episodios siento pánico, es como si mis manos se fueran a morir. El reumatólogo en una oportunidad me explicó que ha habido casos en que han tenido que amputar los dedos de las manos o pies, por ende, cuando tengo estos episodios siento demasiado temor.

Esta condición comenzó a aguzarse y a confluír con mis experiencias de violencia en la escuela; por consiguiente, el espíritu devastador no cesa de manifestarse únicamente en el ámbito escolar, también penetra mi sistema de vida bajo un ropaje subrepticio. Si atiendo a Maturana y Varela (1972) ingresa para perturbar mi sistema autopoietico de primer orden (mis células), el de segundo orden (mi cuerpo), y el de tercer orden (mi contexto laboral y/o escolar); esto implica que las agresiones biológicas —de este carácter del espíritu devastador— que configuran vulnerabilidad en mi bienestar físico y mental, me ubican en un escenario donde las relaciones entre los sujetos que me rodean se conjugan con el relacionamiento entre mi cuerpo y mi mente.

Así pues, cuando el espíritu devastador hace presencia en mi ambiente escolar, comienza a reconocer el otro de este que se halla en mí, se dan la mano para combatir con mi tenacidad, el amor que me habita, el cuidado y el deseo perseverante de llevar una vida en paz, en tranquilidad, armonía y amor. La hermandad solidaria que buscan mi cuerpo y mi mente no se manifiesta entre los estudiantes ante las grafías del espíritu devastador, tampoco en los padres de familia que lo representan, y es esto lo que me moviliza constantemente.

Muchos de mis colegas y estudiantes desconocen lo que acontece en mi interior, por ello ignoran mis luchas contra el espíritu que trata de devastar los tres sistemas autopoieticos de mi existencia. Entonces, si la autopoiesis pretende estabilizar la inestabilidad (Luco, 1978, citado por Maturana, 1991) en ello soy práctica y no lo sabía. En todo momento mi organismo procesa estímulos moleculares y ambientales; como respuesta, en mi mente se producen alternativas de solución y en ocasiones de frustración; la violencia en la escuela atenúa la valentía de mi ser —

alma y cuerpo— aunque en ocasiones lo enriquece como queriendo anunciar el triunfo de la tenacidad, el amor y el cuidado que me caracterizan. Es en el agregado de mi «sistema de vida de tercer orden» que busco encontrar la estabilidad, olvidando que en los demás ordenes se libran batallas autopoiéticas interconectadas inevitablemente.

La violencia de mi enfermedad es un fenómeno biológico que llegó a mi vida súbitamente, me peleé con la vida, con Dios, ¿qué era eso? ¿Por qué a mí? Preguntas sin respuestas, dolor en la familia, lágrimas y tristeza, pensé que era el final, lloré a cántaros, pensé en mis hijos quienes apenas crecían, emociones y sentimientos encontrados. A mí me atacó a los 32 años. Esta enfermedad es un aprendizaje de vida, y con la llegada del COVID 19 he sentido mucho miedo, mucha incertidumbre, miedo a contagiarme, miedo a morir, y a dejar a mi familia, siento que cada día que pasa amo más mi vida, siento que tengo todo y no soy dueña de nada, que aún no estoy preparada para dejarlo todo; ellos, son lo más querido, en mi familia a cada instante están pendientes de mí, me protegen porque saben la fragilidad de mi vida. Sin embargo, en la escuela la Pandemia también avivó el fenómeno, pues los niños se olvidaron de jugar, de reconocer los cuerpos y los olores del otro, se olvidaron del beneficio que trae ejercitarse por medio del juego sin agredirse, y ahora retoman sus actividades de entretenimiento más agresivos, como olvidando los vínculos y los límites, en un miedo y violencia al otro distinto, por citar a Chul-Hang.

Como soy una persona sensible al dolor y al sufrimiento de los demás, estas sensaciones me ocultan la esencia del espíritu devastador, y es que, aunque me gusta servir y ayudar, esto es tan voraz que se complejiza comprender el qué de sus múltiples facetas en lo relativo a las interacciones subjetivas de la comunidad educativa, donde habita mi ser. Suficientes motivos por los que me propuse describir las manifestaciones del miedo en los actores que son investidos por este espíritu.

5. Conclusiones



*El abrazo y, Dolor y Esperanza
Oswaldo Guayasamín (1989)*

«Pues bien, la toma de consciencia es evidentemente un fenómeno cultural, de ahí que puedan introducirse en la trama de la historia todas las motivaciones psicológicas» (Merleau-Ponty, 1993, p. 188).

Descendí por la estructura científica de la tesis formulando e indagando el fenómeno del miedo como fenómeno emergente, connatural e intrínseco del fenómeno de la violencia que acontece en la escuela en tiempos de urgente reconocimiento de la diversidad.

Desentrañé las generalidades y tensiones conceptuales de los fenómenos con la premisa, al inicio un tanto implícita, de que el miedo fuese nuestra unidad fenomenológica. Nos planteamos el supuesto *los episodios de violencia que acontecen en la escuela ocultan en sus actores escolares*

estudiantes, docentes, directivos docentes y padres de familia en su rol de víctimas, victimarios y cómplices diferentes manifestaciones del fenómeno del miedo que pueden ser desvelados a través del método fenomenología de la percepción, y de él la premisa tengo miedo luego soy violento, tanto por exposición a la violencia o por ejecución de ella. Soy violento, entonces, tengo miedo(s).

Se constató el supuesto a través de inmersión fenomenológica en un trayecto complejo en términos del descenso cuidadoso y asombroso de la naturaleza humana en torno al miedo y su relación con la violencia. Ahondamos en la escala de grises del ser humano encontrando oscuros linderos en lo subrepticio de su existencia, en su ser medroso y desdibujado de toda intención de bienestar y convivencia armoniosa.

Para ello, se definió una estructura que conformara los resultados de investigación en tres formas perceptivas de mis experiencias de vida, la primera con el relato descriptivo de los episodios de violencia acontecida en la escuela como la *palabra hablada*, la segunda con la descripción perceptiva efectiva, existencial y trascendental de las manifestaciones del fenómeno en víctimas, victimarios y cómplices como dimensiones representativas de las manifestaciones fenoménicas que encarnan los actores escolares, es decir la palabra hablante y, la tercera con la descripción del cuerpo sujeto autorreflexivo.

Los resultados se lograron con la *palabra hablada, la palabra hablante y el cuerpo sujeto* para dar cumplimiento al objetivo de investigación. La descripción veló siempre por una consciencia nueva de la realidad que estuvo acompañada de los actos espontáneos del percibir las cualidades del fenómeno, el asombro, la paradoja y la expresión del mundo por medio de un acto de retorno de la palabra al mundo objetivo, es decir, de las cualidades que resultaban de mis experiencias de vida a medida que acrecentaba la dimensión perceptiva que le fue otorgada por el método. Experimentamos la fuente inagotable de la descripción perceptiva trascendental, la cual

nos indica que podríamos continuar describiendo cada vez más las manifestaciones del fenómeno valiéndonos del lenguaje de las percepciones.

Instituimos los episodios de violencia acontecida en la escuela donde resalta de forma preocupante la violencia de la escuela y de los individuos frente a la diversidad y, también, comprendimos que la diversidad es un motivo más de amenaza y perjuicio para el ser humano, le ocasiona miedo y reacciona con violencia frente al miedo oculto de su ser. Se destaca también la supremacía de las manifestaciones del fenómeno de la violencia psicológica por la participación activa de los actores y por la forma en que se destruye la fluidez pacífica de la intersubjetividad, como una especie de desgaste y destrucción parsimoniosa de lo sociocultural.

Desafiamos al lenguaje, nos arrojamus a su mar, diversificamos las manifestaciones del fenómeno, advertimos su complicidad con la violencia, recogimos las cenizas del dolor de los actores más perjudicados por este flagelo, les dimos voz, hicimos hablar al fenómeno superando su mudez, escudriñamos en sus rizomas, en sus apariciones, en la familiaridad de los conceptos y en el significado de sus representaciones existenciales. Le dimos vida a la palabra hablante.

Finalmente, estas últimas conclusiones:

a) El miedo es un fenómeno integral, multidimensional y transversal: integral por cuanto Heidegger (1926) lo anuncia rápida y profundamente, pero que vemos en los resultados del estudio que es vinculante con la violencia en cada uno de los actores escolares y en sus roles violento-medrosos, lo cual hace que encuentre las formas posibles para afectar la psiquis, máxime si se nutre con más violencia. Multidimensional porque puede habitar en diferentes modos existenciales viajando entre las estructuras de la mente. Y transversal porque posee las condiciones para desencadenar en violencia desde el plano natural de las emociones primarias, hasta el estado de ánimo y los sentimientos relativos a él, tiene la capacidad de crear aliados, como es el cómplice;

también porque comparte descripciones en sus diferentes roles, hace intersección. Debido a que en cualquiera de las tres dimensiones de representación (víctima, victimario y cómplice) el actor escolar puede intercambiar de posición, el miedo es el agente integral, multidimensional y transversal que cambia de extensión representativa en cuanto las circunstancias se lo permitan. Lo que no se sabe hasta este punto, a ciencia cierta, además de amenazas y perjuicios, es cuáles son las condiciones amplia y psicológicamente sabidas de afectación mental que desencadenan sí o sí en violencia física y psicológica, se sospecha de la ansiedad, la inseguridad, la irritabilidad, la angustia, la psicosis, la neurosis y la indignidad, entre otros estados o modos existenciales correlacionados en la víctima y el victimario, diferentes a las que conforman aquí la descripción del miedo, lo cual reforzaría la transversalidad de la unidad fenomenológica; queda la pregunta ¿Qué otros factores además de las descripciones acá expuestas fortalecen la relación vinculante del fenómeno de la violencia y el miedo en un sentido de reciprocidad en los modos de existencia de los actores escolares?

b) Subyacen dos tipos de miedo, el miedo a la violencia y el miedo violento; únicamente en el cómplice el miedo y la violencia juegan un papel ecléctico y ambiguo que pone en evidencia el carácter del sujeto —*Wasen*—; es decir, puede experimentar un miedo de la violencia y una violencia oculta del miedo.

c) En cuanto a los episodios de violencia psicológica el miedo es dialógico, conversa en sus diferentes dimensiones de representación y es intersubjetivo porque teje un panorama social, una especie de discurso cultural; se expresa en agresiones por vías de la comunicación, destruye los canales de la misión formativa de la escuela, se facilita él mismo la expresión ante la presencia del Otro sin irse a las vías de hecho, solo por medio de la palabra —y otros medios—, obstruye el trayecto de vida del escolar, es presa fácil de las amenazas del ambiente diverso y pluricultural,

absorbe de ellos los nutrientes que le dan el rencor. Lo paradójico es que en ese diálogo no reconoce al Otro, su universo es amplio en el uso peyorativo de la lengua y diminuto en la socialización inclusiva. Se mofa de los estereotipos capitalistas, de la tecnología y la desigualdad, pues se nutre de ellos y paulatinamente de la violencia que aplica. Se traslada del hogar al aula y a los espacios libres, retorna más liviano o más intenso. Desgasta la mente, destiñe el alma, corroe los corazones. Es colaborativo y acumulativo.

d) Resulta hartamente difícil solicitar un reconocimiento a la diversidad si no se tiene un reconocimiento del modo existencial de sí mismo y de la realidad en que nos desenvolvemos diariamente, lo mismo, resulta complejo tolerar, incluir y coexistir en armonía si no se controla este modo existencial, pues conduce a una enfermedad silenciosa de los humanos y la sociedad, máxime ante un escenario en el que la diversidad es uno de los asuntos más silenciosamente vulnerados, más violentados, esto porque existe algo de fondo y urgente que resolver, y es reconocer las circunstancias de violencia histórica, injusticia social, desigualdad, inequidad, parálisis paradigmática de la escuela y desconocimiento de los conflictos mentales que de allí se desprenden en los actores de las comunidades educativas, como las manifestaciones del miedo descritas.

El miedo ha sido siempre connatural y las formas de adquisición, manifestación y el manejo consciente darán cuenta de la gestión de los conflictos, del análisis de las violencias y la salud mental de las poblaciones escolares y educativas; ya vemos que en torno al miedo podemos ser tanto neurasténicos como neuróticos, a lo sumo receptores y emisores del fenómeno; o, impertérritos.

e) Luego de hacer una exhaustiva revisión del contexto del problema y las atenciones dirigidas por organismos multilaterales y el Estado hacia la escuela y la sociedad, después de

transitar por miradas sociológicas, epistemológicas, filosóficas y fenomenológicas; esta tesis, sin haberlo premeditado, aterriza en el Psicoanálisis como un trayecto de grandes sentidos para el afrontamiento de la violencia escolar o la violencia que acontece en la escuela; partimos teóricamente desde la naturaleza humana y llegamos a las estructuras de la mente de Sigmund Freud; esto porque encontramos un relacionamiento, por ahora superficial, entre el miedo del ‘yo’, el miedo del ‘ello’ y el miedo del ‘superyó’ con los miedos en los roles de los actores de las comunidades educativas víctima, victimario y cómplice, es decir que cada uno de estos roles requieren ser abordados y gestionados desde el Psicoanálisis, así como el miedo paradigmático de la escuela debe ser atendido fuertemente desde las transiciones curriculares y pedagógicas.

Por tanto, se convoca abierta y decididamente, con los argumentos científicos aquí vislumbrados, a generar todos los espacios, mecanismos, estrategias e investigaciones posibles en la escuela y desde las instancias estatales concurrentes o subsidiarias a coadyuvar a mitigar la enfermedad social del miedo mal gestionado; entonces, podremos tramitar la violencia en los espacios escolares y familiares, incluso profesionales; en la escuela, existe un miedo pedagógico y curricular, en el ser humano una necesidad urgente de atender lo primero que es el ser.

6. Referencias bibliográficas

- Aguirre, Juan Carlos, & Jaramillo, Luis Guillermo. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de moebio*, (53), 175-189.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200006>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. . *14*(4), 401-416.
- Aldana, A. C. (2019). *Pedagogía de la diferencia: Una propuesta para mitigar la violencia escolar y prevenir el bullying en los niños y niñas del grado tercero del centro educativo Jorge Eliécer Gaitán*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Alonso-García, I. (2018). *Propuesta de intervención para la prevención del acoso escolar en educación primaria* . España: UNIR.
- Arevalos, Darío Hernán y Kaplan, Carina Viviana. (2021). La emoción de miedo. Una mirada desde la sociología de la educación. *Entramados educación y sociedad*
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/5651/5848>
- Álvarez, N. (2016). *Análisis de variables individuales, familiares y escolares para el alumnado implicado en la dinámica del acoso escolar* . España: Universidad de Sevilla.
- Ausbel, D. N., & Hanesian, H. (2006). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Mexico: Editorial Trillas.
- Ayala Carrillo, María del Rosario. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, vol. 11, núm. 4, julio-diciembre, 2015, pp. 493-509 Universidad Autónoma Indígena de México. Redalyc. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596036>
- Banrepública. (2 de noviembre de 2021). *Efecto de la pandemia sobre el sistema educativo: El caso de Colombia*. Obtenido de Banco de La República: t.ly/6DtQ

- Barbosa, Rafael. (2021). Psicología del miedo. Boletín de la Universidad de Granada .
https://www.researchgate.net/publication/350485321_PSICOLOGIA_DEL_MIEDO
- Barbolla, et al. (2011). *Violencia invertida: cuando los hijos pegan a sus padres*. España: GEDISA.
- Batallán, G., & Campanini, S. (2007). El “respeto a la diversidad” en la escuela: atolladeros del relativismo cultural. *Revista de Antropología Social*(16), 159-174.
- Baudrillard, Jean. (2009). *La sociedad de consumo Sus mitos y sus estructuras* (traducción de Alcira Bioxio). Siglo XXI.
- Berger, C. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*(17), 21-43.
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. *48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE)*. Ginebra: UNESCO.
- Borsi, Martha. (2006). Prólogo de *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, de Kaplan, Carina; Castorina, J.; Kantarovich, G.; Orce, V. Brener, G. García, S.; Mutchinick, A. y Fainsod Miño y Dávila Bs. As.
- Buendía, L., Colás, M. P., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España: McGraw-Hill.
- Carretero Bermejo, Raúl y Nolasco Hernández, Alberto. (2021). Acoso escolar y diversidad. Relación del acoso escolar con la percepción de normalidad en víctimas y agresores. *Revista de Educación* N° 392 abril-junio 2021. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-392-482

Caracol Radio. (20 de abril de 2022). Menor en grave estado de salud tras caer de un segundo piso en su colegio.

https://caracol.com.co/emisora/2022/04/20/manizales/1650468591_040405.html

Carrillo, J. F., & Martínez, P. (2014). La educación superior inclusiva en Colombia: enfoque de derechos y camino para la paz. En *La Bagatela* (págs. 41-55). Bogotá: Universidad de América.

Castillo-Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*(39), 123-152.

Center for the Prevention of School Violence. (2000). *A Vision for Safer Schools*. Raleigh NC: Center for the Prevention of School Violence.

Chang, G. (2011). En torno a la agresión. *Athenea*(29).

Chapi, J. L. (2012). Una revisión psicológica a las teorías de la agresividad. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 15(1), 80-93.

Chávez, M. L. (2014). *Violencia escolar y marginación social. Entre la perspectiva de los sujetos y las dimensiones estructurales*. Revista Iberoamericana de Educación (66).

Chul-Han, Byung. (2016). *La expulsión de lo distinto*. (Traducción de Alberto Ciria). Titivillus.

Chul-Han, Byung. (2022). *Miedo, neoliberalismo y productividad*.

<https://www.bloghemia.com/2022/06/miedo-neoliberalismo-y-productividad.html> |

Concha-Eastman, A., & Krug, E. (2002). Informe mundial sobre la salud y la violencia de la OMS: una herramienta de trabajo. *Rev Panam Salud Publica*, 12(4), 227-229.

Corte Constitucional. (2015). *Sentencia 478 de 2015. M.P. Gloria Stella Ortiz*. Bogotá: Corte Constitucional.

- D'Angelo, Luis A. y Fernández, Daniel. R. (2011). Clima, conflictos y violencia en la escuela. UNICEF-FLACSO. <https://es.slideshare.net/EscuelaBicentenario/clima-conflictos-y-violencia-en-la-escuela>
- De Rosa, P. A. (2018). Enfoque psicoeducativo de Vigotsky y su relación con el interaccionismo simbólico: Aplicación a los procesos educativos y de responsabilidad penal juvenil. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 631-669.
- del Rey, R., & Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 805-832.
- Díaz, S. P., & Sime, L. E. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(49), 125-145.
- Dollard. et al. (1939). Frustration and aggression. *Yale University Press*.
- Duk, C. (2017). *Educar en la diversidad*. Ministerio de Educación del Brasil.
- Duque, E., & Teixidó i Saballs, J. (2016). Bullying y género. Prevención desde la organización escolar. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204.
- El Congreso de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Bogotá: Diario Oficial. Año CXLVIII. N. 48733. 15,marzo, 2013. .
- El Congreso de Colombia. (2014). *Ley 1732 de 2014*. Bogotá: Diario Oficial 43261 de septiembre 1 de 2014.
- El Congreso de Colombia. (2018). *Ley Estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno*. Bogotá: El Congreso.

- Equipo de Trabajo Caribe Afirmativo. (4 de agosto de 2016). *La Sentencia T- 478 de 2015 busca promover la diversidad en las escuelas*. Obtenido de Caribe Afirmativo: t.ly/3yHh
- Eslea, M., & Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive behaviour*, 27, 419-429.
- Fernández Alatorre, Ana Carolina. (2017). Violencia sistémica y cultura del miedo. En Anzaldúa Arce, Raúl Enrique. Educación. Universidad Pedagógica Nacional. <http://200.23.113.59:8080/handle123456789/1378>
- Firenze, Antonio. (2010). Meleau-Ponty y la radicalización de la fenomenología. Investigaciones fenomenológicas. Vol. Monográfico 2: Cuerpo y alteridad. <https://revistas.uned.es/index.php/rif/article/view/5586>
- Fox, C. L., & Boulton., M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*(75), 313-328.
- Fundación Universitaria San Martín. (20 de mayo de 2019). *Identificar el acoso escolar o Bullying a tiempo salva vidas*. Obtenido de www.sanmartin.edu.co/: t.ly/5qmc
- Garaigordobil, M., & Martínez, V. (2022). *Cybereduca cooperativo 2.0*. Obtenido de <https://www.cybereduca.com/>: <http://www.cybereduca.com/>
- García-Hernández, et al. (19 de abril de 2021). *Violencia en el hogar durante COVID-19* . Obtenido de DNP: t.ly/EvKy
- Gómez, F. (2007). *Constitución política de Colombia* (24 ed.). Bogotá: Leyer.
- González, A. E. (2015). *Las habilidades sociales en los fenómenos de violencia y acoso escolar*. Garagoa: Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Unad .

- González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- González, R., & Molinares, I. (2013). Conflicto y violencias en Colombia. En C. Barreira, R. González Arana, & L. F. Trejos, *Violencia política y conflictos sociales en América Latina* (págs. 9-29). Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- Guayasamin, Oswaldo. (2022). Obras de arte. Google.
https://www.google.com/search?q=obras+de+guayasam%C3%ADn&source=lmns&bih=880&biw=1920&rlz=1C1ONGR_esCO1025CO1025&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwiew-GNg5T7AhVbajABHVOAA18Q_AUoAHoECAEQAA
- Gonzales -T, Andrés David. (2018). *Aproximación al miedo a partir del pensamiento fenomenológico de Martín Heidegger*. Universidad Santo Tomás. Facultad de Filosofía y Letras.
- Guerrero, G. (2020). El acoso escolar, la acción docente y la responsabilidad de la escuela. *Andamios, Revista de Investigación Social*, 17(43), 345-366.
- Hernández Lombo, Juan Guillermo y Marulanda, John. (2005). Agresión, maltrato y acoso psicológico entre los compañeros de estudio. Congreso de la República de Colombia. Programa de Fortalecimiento Legislativo. Oficina de Asistencia Técnica Legislativa
- Heidegger, Martin. (1926). Ser y tiempo. Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera. Heidegger en castellano.
- Heidegger, Martin. (1987). Introducción a la metafísica. Traducido por Angela Ackermann Pilári. Gedisa Editorial.
- Herbert, Lippert. (2005). Anatomía. Estructura y Morfología del Cuerpo Humano. MARBAN

Hoyos de los Ríos, Olga y Córdoba Rosenow, P. (2005), *Agresión en la escuela Arma silenciosa*.

Pontificia Universidad del Norte

Internacional Bullying Sin Fronteras para América, Europa, Asia, Oceanía y África. (2021). 10 de

septiembre. Estadísticas de Bullying en COLOMBIA 2020/2021. 8.981 casos en todo el

país. SEPTIEMBRE 2021.

[https://bulliyingsinfronteras.blogspot.com/2018/11/estadisticas-de-bullying-en-](https://bulliyingsinfronteras.blogspot.com/2018/11/estadisticas-de-bullying-en-colombia.html)

[colombia.html](https://bulliyingsinfronteras.blogspot.com/2018/11/estadisticas-de-bullying-en-colombia.html)

Jiménez, A. A. (2018). *el matoneo de estudiantes a docentes en el aula de clase y su regulación jurídica. estudio de un caso*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Jo, Inchley (Eds). (2020). *potlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International repor*. United Kingdom: World Health Organization.

Kaplan, Carina. (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Federación de Educadores Bonaerenses. Niño y Dávila

Kaplan, Castorina, J.; Kantarovich, G.; Orce, V. Brener, G. García, S.;Mutchinick, A. y Fainsod, P. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Miño y Dávila Bs. As.

Kidscape. (2002). *Bullying: A practical guide to coping for schools*. USA: Pearson Education.

Korstanje, Maximiliano. (2014). El miedo político bajo el prisma de Hannah Arendt. Revista SAAP vol.8 no.1 Ciudad Autónoma de Buenos Aires jun. 2014. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-19702014000100004

- La Patria. (abril 9 de 2022). Denuncia presunto acoso de docente a estudiantes en colegio rural de Manizales <https://www.lapatria.com/sucesos/denuncia-presunto-acoso-de-docente-estudiantes-en-colegio-rural-de-manizales-489406>
- Lawrence, G., & Adams, F. (2006). For every bully there is a victim. *American Secondary Education*, 35(1), 66-71.
- León, A. C. (2020). (Re) Pensar la Pedagogía en Colombia: entre formación de maestros e investigación educativa. *Pedagogía y Saberes*(53), 21-39.
- Lévinas, E. (2015). *Ética e infinito*. España: Colección La balsa de la medusa, Número 198.
- Lodge, J., & Frydenberg, E. (2005). The role of peer bystanders in school mulling: positive steps toward promoting peaceful schools. *Theory into practice*, 44(4), 329-336.
- M. Jimena (2022). Caldas busca soluciones ante el crecimiento del acoso escolar. Caracol Radio Manizales. 06 de mayo de 2022. https://caracol.com.co/emisora/2022/05/06/manizales/1651836575_757082.html
- Magendzo, A. (2011). *Una propuesta de un currículum en competencias genéricas e indicadores de logro para la formación de un sujeto de derechos: Desarrollo y complejidades*. Fundación IDEAS.
- Magendzo, A. (2015). Educación en derechos humanos y educación superior: una perspectiva controversial. . *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 47-69.
- Magendzo, A. (2016). *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Chile: Lom Ediciones.
- Manosalva, S. E. (2018). Identidad y Diversidad: el control de la alteridad en los sistemas educativos. *Paulo Freire. Revista de pedagogía*, 7(6), 111-124. <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/483/622>

- Marín Serna Liliana. (2022). *Diversidad e Inclusión, importancia desde la experiencia educativa*. Ciencia Latina Revista multidisciplinar.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2375>
- Merleau-Ponty, Maurice. (1993). *Fenomenología de la percepción*. (Traducción de Jem Cabanes, cedida por Ediciones Península) Planeta Agostini.
- Merleau-Ponty, Maurice. (2003). *El mundo de la percepción: siete conferencias* (traducción de Victor Goldstein). Fondo de Cultura Económica
- Merleau-Ponty, Maurice. (2010). *Lo visible y lo invisible* 1ª ed. (traducción de Consigli, Estela y Capdevielle Bernard). Nueva Visión
- MEN. (2013). *Guía No. 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2017). *Decreto 1421 de 2017*. Bogotá: Ministerio de Educación Superior.
- MEN. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- MEN. (2020). *Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural*. Obtenido de Men: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-357277.html?_noredirect=1
- Miñana, C. (2009). La Investigación sobre la Enseñanza en Colombia: Control positivismo, reflexividad y política. *Pensamiento Educativo*, 44(1), 53-76.
- Muñoz, M. (2000). *Desarrollo de habilidades de aprendizaje en equipo*. Santiago: Universidad Diego Portales.

Nahuel-di-Napoli, P. (2018). Una mirada a las investigaciones cualitativas sobre jóvenes, conflictos y violencia en las escuelas secundarias de América Latina. *EntreDiversidades*(10), 9-38.

Neumann-Soto, Hardy. (2022). La disposición afectiva del miedo y su rol en la analítica de la existencia humana sobre el trasfondo de la concepción del miedo en Aristóteles. *Studia Heideggeriana*, Vol. XI, 2022, 25-38 ISSN: 2250-8740 // ISSN: 2250-8767. DOI: 10.46605/sh.vol11.2022.177

Nogués, Ramón María. (2013). Cerebro y trascendencia. Fragmenta editorial

Nordhagen et al. (2005). Parental reported bullying among Nordic children: A population-based study. *Child Care Health and Development* , 31(6), 693-701.

Noticias BC. (2022). Socializan estrategia «En Caldas la violencia no va más». Portal de noticias de Manizales y Caldas 10 de mayo de 2022. <https://www.bcnoticias.com.co/socializan-estrategia-en-caldas-la-violencia-escolar-no-va-mas/>

Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*(35), 1171- 1190.

Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (3 ed.). Madrid, España: Morata S.L.

ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos humanos*. Obtenido de Naciones Unidas: <https://www.un.org/chinese/center/chbus/events/hurights/spanish.htm>

ONU. (1992). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Obtenido de Naciones Unidas: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

- Orozco, C. (8 de agosto de 2015). *¿Revictimización de Sergio Urrego?* Obtenido de El Espectador:
<https://www.elespectador.com/entretenimiento/gente/revictimizacion-de-sergio-urrego-577861/>
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares. De la investigación a la intervención*. España: Ministerio de educación y ciencias.
- Pacheco-Salazar, B. (2015). Reflexiones sobre la no atención a la diversidad como violencia de la escuela. *Ciencia y Sociedad*, 40(4), 663-684.
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 112-121.
- Padres y colegios. (14 de noviembre de 2018). *El País Vasco extiende por sus colegios un programa para prevenir la violencia y el acoso escolar*. Obtenido de padresycolegios.com:t.ly/bfu3
- Pacheco Salzar, Berenice. (2015). Reflexiones sobre la no atención a la diversidad como violencia de la escuela *Ciencia y Sociedad*. Vol. 40 Núm. 4.
<https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/1031/pdf-PachecoSalazar>
- Patiño, E. (2017). *Mariposas verdes: El amor no tiene género*. Bogotá: Penguin Random House. Grupo Editorial S.A.S.
- Piaget, J. (1980). Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. *Creative Commons Attribution-Share Alike*(3), 1-13.
- Pichardo Galán, José Ignacio and De Stéfano Barbero, Matías and Faure, Julia and Sáenz, Marina and Williams Ramos, Jennifer. (2015). Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico. E-Prints Repositorio Institucional de la Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/35740/>

- Pontificia Universidad Javeriana. (2022). Colombia, uno de los países con mayor exposición al bullying o acoso escolar. <https://www.javeriana.edu.co/-/noticia-colombia-uno-de-los-pa%C3%ADses-con-mayor-exposici%C3%B3n-al-bullying-o-acoso-escolar>
- Pueyo, A. A. (18 de agosto de 2021). *La pandemia del COVID-19 y sus efectos en la violencia interpersonal*. Obtenido de El Diario España: t.ly/z2tuu
- Rangel Suárez, Alfredo; Borrero Mansilla, Armando Ramírez, William (investigadores principales); Bustamante, Sergio; Rubio Rocío; Ortiz Gutiérrez, Julio César; Franco M. Javier Francisco; Muñoz, Norman Julio (investigadores cooperantes); Jaramillo Ayerbe, Lucía (Directora de investigación); Ortiz Hoyos, José Luis (asistente de investigación); Beltrán Beltrán, Santos Alonso; Bastidas Yela, Isidro y Soto Laverde, Julie Andrea (auxiliares de investigación. (2004). *Conflictividad Territorial en Colombia*. Convenio de cooperación científica entre la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP) y la Fundación Buen Gobierno. Facultad de Investigaciones ESAP.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed Readiness of Australian Schoolchildren to Act as Bystanders in Support of Children who are Being Bullied. *Educational Psychology, 23*(3), 425-440.
- Rivera-Montero, Danny; Arenas-Duque, Andrea; Roldán-Restrepo, Daniela; Forero-Martínez, Luz Janeth; Rivillas-García, Juan Carlos; Murad-Rivera, Rocío; Calderón-Jaramillo, Mariana; Sánchez-Molano, Sandra Marcela y Arteaga-Aldana, Juan Sebastián. (2021). Percepciones de niñas, niños y adolescentes sobre violencias en los entornos familiar y escolar en ocho municipios de Colombia. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.e339061>

- Radio Nacional de Colombia. (4 de mayo de 2022). Voces de rechazo por caso de bullying en colegio de Manizales. <https://www.radionacional.co/regiones/andina/bullying-en-colegio-de-manizales-voces-de-rechazo>
- Rivas, P. J. (2006). Los proyectos pedagógicos de aula: entre el riesgo de perderlo todo o lograr muy poco. *Educere [on line]*(35), 637-643.
- Rodríguez, A. (2006). Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina. *Tendencias pedagógicas*(11), 31- 54.
- Ruíz Forero, José Alejandro. (2016). Marco legal y jurisprudencial del acoso escolar en Colombia 10 años de jurisprudencia constitucional. *Revista Temas Socio Jurídicos* Vol. 36 N° 71 Julio - Diciembre de 2016.
- Sandoval, et al. (2018). Riesgo suicida asociado a bullying y depresión en escolares de secundaria. *Revista chilena de pediatría*, 89(2), 208-215.
- Slabý R. J. & Grossmann, R. (2008). Diccionarios de las lenguas españolas y alemanas. Sexta edición Tomo II Alemán-Español. (revisada y ampliada por Dr. Carlos Illig). Herder
- Smith, Edward E. & Kosslyn, Stephen, M. (2008). Procesos cognitivos: modelos y bases neurales. PEARSON EDUCACIÓN, S.A.
- UNESCO. (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. Obtenido de <https://www.ohchr.org/>: <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/DiscriminationInEducation.aspx>
- UNESCO. (2010). Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. *Praxis*(64-65), 279-284.

- UNESCO. (2019). *violencia y el acoso escolares son un problema mundial, según un nuevo informe de la UNESCO*. Obtenido de Unesco.org: <https://es.unesco.org/news/violencia-y-acoso-escolares-son-problema-mundial-segun-nuevo-informe-unesco>
- UNICEF. (2019). *Bullying en el ambiente escolar: qué es y cómo afrontarlo*. Unicef.
- UNICEF. (24 de junio de 2021). *La pandemia incrementó la violencia contra los niños y niñas en América Latina y el Caribe*. Obtenido de Unicef: t.ly/FJXj
- Unicef para cada infancia. (2018). La mitad de los adolescentes del mundo sufre violencia en la escuela. Nueva York, septiembre 6 de 2018. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-mitad-de-los-adolescentes-del-mundo-sufre-violencia-en-la-escuela>
- Universidad de Chile. (2013). Violencia escolar: una exploración de sus dimensiones. *V Congreso Iberoamericano de violencia escolar* (pág. V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar: conversar la cultura escolar para construir violencia). Santiago de Chile, 12, 13 y 14 de junio 2013: Universidad de Chile.
- Urra, et al. (2018). Bullying. Description of the roles of victim, bully, peer group, school, family and society. *RISE – International Journal of Sociology of Education*, 7(3), 278-299.
- Urra, M. (2014). *Bullying Acoso Escolar*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Vega Umbasía, L.A., Fernández Gallego, A.A., Giraldo-Navia, N.R. (2017) Los entornos sociales y su relación con el conflicto y la violencia escolar en las ciudades de Armenia y Manizales, Colombia. *Sophia*, 13(1):34-46. <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v13n1/v13n1a05.pdf>
- Walsh, C. E. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad Perspectivas críticas y políticas. *Visao Global*, 15(1-2), 61-74.

