

Intimidación en contextos escolares: hacia una educación más allá de la intimidación

Daniel Armando Velasco Melo¹

Cómo citar este artículo: Velasco-Melo, D. A. (2024). Intimidación en contextos escolares, hacia una educación más allá de la intimidación. *Revista Biumar*, 8(1), 77-88. <https://doi.org/10.31948/rb.v8i1.4114>

Fecha de recepción: 2 de mayo de 2024

Fecha de aprobación: 12 de junio de 2024

Resumen

Dentro de los procesos sociales en los cuales se ve inmerso el sujeto, especialmente en el ámbito escolar, se centra la atención en la presencia de una intimidación como práctica social recurrente en la actualidad y que, a su vez, hace parte activa de las realidades en las que se ve enfrentado en su diario vivir. Se organiza una investigación que va más allá de un simple hecho que pone de manifiesto un reconocimiento de una mismidad, de una otredad y de una intimidad, donde cada uno sale a la luz y se niega a un reconocimiento por otro y lo traduce en la negación por el otro.

Una intimidación que hace contraste con la adquisición de una dignidad, de una manifestación del hacer, pensar y decir propios de cada sujeto, y que trasciende su intimidad para colocar en juicio su intensidad por reconocerse como ser humano, como individuo, como sujeto que hace parte activa de un colectivo, de una sociedad, quien a su vez está en constante cambio, con la finalidad de ser establecido a partir de su mismidad dentro de un momento histórico que refleje dinamismo, trascendencia, proyección y, proyecte su mismidad a partir de esa esencia que lo caracteriza como sujeto único, particular y capaz de enfrentarse a una realidad que lo limita a ser quien es realmente.

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

Artículo científico.

¹ Magíster en Educación desde la diversidad; psicólogo. Administrativo, Vicerrectoría de Desarrollo Humano Integral. Correo electrónico: danavelascom124@umariana.edu.co. 

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

Palabras clave: alteridad, intimidación, pedagogía, otredad, mismidad, educación, intimidad, poder, tiempo, lenguaje, libertad, espacio

Bullying in school contexts, towards an education beyond bullying

Abstract

Within the social processes in which are immersed the subject, especially in schools, allows you to focus on the presence of intimidation as recurrent social practice today and which in turn makes an active part of the realities in which this subject is confronted in his diary live; so, as it is organized an investigation that goes beyond a simple fact that reflects a recognition of a sameness, an otherness and intimacy, where each one comes to light refuses to recognition by another and translates it in denial on the other.

Intimidation that makes contrast with the acquisition of a dignity, a manifestation of the do, think, say of each subject and that transcends their privacy to put on trial its intensity by acknowledging you as a human being, as an individual, as subject which makes membership of a collective, a society, who in turn is constantly changing in order to be established from its sameness in a historic moment that reflects dynamism, transcendence, projection and project his sameness from that essence that characterizes it as a unique, particular and able to confront a reality that limits it to be who is really.

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

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

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

Key words: Alterity, bullying, pedagogy, otherness, sameness, education, intimacy, power, time, language, freedom, space.

Intimidação em contexto escolar, rumo a uma educação para além da intimidação

Resumo

Dentro dos processos sociais em que o sujeito está imerso, especialmente no ambiente escolar, permite-nos focar a atenção na presença da intimidação, como uma prática social recorrente na atualidade e que por sua vez é parte ativa das realidades em que o sujeito está inserido, imerso com que esse sujeito se depara em seu cotidiano. É assim que se organiza uma investigação que vai além de um simples fato que revela um reconhecimento da mesmice, da alteridade e da intimidade, onde cada um ve à tona e que recusa o reconhecimento por outro e o traduz em negação por parte do outro.

Uma intimidação que contrasta com a aquisição da dignidade, de uma manifestação do fazer, do pensar e do dizer de cada sujeito e que transcende a sua intimidade para julgar a sua intensidade reconhecendo-se como ser humano, como indivíduo, como sujeito que faz parte de ativo de um coletivo, de uma sociedade, que por sua vez está em constante mudança com o propósito de se estabelecer a partir de sua mesmice dentro de um momento histórico que reflita dinamismo, transcendência, projeção e projete sua mesmice a partir daquela essência que o caracteriza como um sujeito único, particular, capaz de enfrentar uma realidade que o limita a ser quem realmente é.

A problemática do assédio escolar é abordada como uma prática de violência sistemática, intencional e sustentada ao longo do tempo que historicamente se expressou e se expressa em relações de dominação e negação do outro, ressaltando que este cenário de bullying vigora atualmente não só da agressão entre os diferentes atores que fazem parte das dinâmicas sociais que ocorrem nos contextos escolares, o que poderia ser entendido como um sintoma ou um sinal evidente da complexidade do fenômeno, mas como uma forma sistemática de sujeição do outro, a partir de o interesse da sociedade e do sistema em perpetuar pensamentos disciplinados e homogêneos que facilitem o exercício da opressão, mantendo-nos sujeitos à possibilidade de transformar a realidade, de nos emanciparmos e vislumbrarmos outras formas de acontecer no presente.

Em tensão com o exposto, buscamos afirmar um lugar de enunciação para pensar a intimidade e a alteridade como horizontes alternativos às práticas de bullying na Escola. A intimidade concebida como aquela de si difícil de ser explicitada aos outros, que até se apresenta como um mistério para si mesmo, sendo linguisticamente inexprimível, suscetível de ser encontrada naquilo que é silencioso que, no entanto, se constrói na estreita relação profunda e cotidiana com o outro, que se comunica em silêncios e atos sem voz (Pardo, 1996); e a alteridade configurada como a condição única do sujeito, aquilo que o torna irreduzível, a possibilidade de ser outro e de ter a capacidade de descobrir-se a partir da divergência daqueles que também existem ou que o cercam, que o afetam, que portanto torná-lo único e singular.

Palavras-chave: alteridade, assédio, pedagogia, mesmice, educação, intimidade, poder, tempo, linguagem, liberdade, espaço

Introducción

“Todos se fueron, pero aquel niño desapareció.

Y en el tablero quedó plasmado un muñeco que ya nadie, nadie podría borrar” (Daniel Armando Velasco Melo)

Como cita Freire (1982) en una de sus grandes y célebres frases, “Nadie es, si se prohíbe que otros sean” (p. 76); el interés por aprender de cada sujeto, radica en su capacidad de adaptación y aprendizajes que asimila de su entorno, de quienes le rodean pero que, a su vez, le permite reconocerse a sí mismo y reconocer a los demás, un sentir por las acciones que rodean sus experiencias y el descubrimiento a un mundo nuevo donde su mismidad lo lleva a una otredad, pasando de una intimidación a una intimidad que, en definitiva, lo constituye como individuo consciente de un decir, un hacer y un pensar.

Por lo anterior, este proceso investigativo centra su atención en la población estudiantil tanto rural como urbana; nace por la necesidad de fortalecer en cada individuo su reconocimiento como ser humano y que este tenga la fortaleza de reconocer a sus pares y permitirse crecer en un mundo lleno de varias situaciones donde cada uno es quien forjará su desarrollo, transformación y adaptación a todo cuanto se presente. Una idea que nace al retomar una pedagogía, la Pedagogía de la Alteridad, con la firme causalidad de enriquecer conocimientos y permitir un acercamiento a una alternativa de educación en el lenguaje para el reconocimiento del otro.

El campo educativo se manifiesta de diferentes formas, en diferentes contextos; retoma situaciones, acciones y sujetos que se ven inmersos en abordajes de intimidación que trascienden las dinámicas ya establecidas entre estos agentes y que, a través de una claridad entre pedagogías de alteridad y decolonialidad, fortalece ese reconocimiento como otro dentro de una estructura enmarcada en las propias realidades y de reconocimiento de la condición humana. En consecuencia, en el presente proceso de construcción teórica se enuncia reflexiones orientadas a la comprensión de la intimidación constituida como un arma de guerra, de vulneración de la libertad, debido a la acción de infundir miedo y temor sobre el otro, configurándose como realidad presente de la sociedad, con una fuerte influencia en los tiempos y espacios de la Escuela, pues al pensarnos como seres humanos, frecuentemente se da en la

concepción racional, una imagen universal donde todos estamos agrupados en una sola categoría desde la condición de humanidad y, a partir de esto, se suele asumir que las percepciones, experiencias y comportamientos seguramente son iguales para todos, porque todos somos humanos. Por consiguiente, desde esta reflexión, la Escuela no es ajena a la mirada de homogeneidad del sujeto, del tiempo y el espacio; en ella, los sujetos en lugar de educarse para convivir y construirse en lo íntimo, lo privado y lo público, se someten a un adiestramiento que perpetúa los modelos económicos, políticos, sociales, religiosos, de una sociedad determinada, en la cual la emoción no es tan válida como la razón, y se legitima estándares que definen lo bueno y lo malo, la inclusión y la exclusión del otro.

Dentro de un reconocimiento de agresión en el ámbito escolar determinado como acoso o abuso, suele agruparse hechos, agresiones y diferentes situaciones; en este mismo instante, se suele colocar acciones como vandalismo, al lado de indisciplina, o robos, el problema de bandas, el daño de materiales didácticos o infraestructura, las agresiones sexuales entre los adolescentes, entre otras causas más significativas. Tomando como referencia los criterios anteriores, se presenta una aproximación al significado que se le da al por qué de la violencia entre los seres humanos, donde la agresividad es una potencialidad de todos los sujetos y la violencia es un producto esencialmente humano, cultural. Frente a la agresividad como potencia innata, las culturas intervienen con la socialización y la adaptación social; a través de ellas, podemos llegar a la violencia.

Corsi y Peyrú (2003) afirman: “en este sentido, podemos definir la violencia como una modalidad cultural, conformada por conductas destinadas a obtener el control y la dominación sobre otras personas” (p. 20). La violencia actúa mediante el uso de operaciones que ocasionan daño o perjuicio físico, psicológico o de cualquier otra índole, incluyendo la violencia por omisión, haciendo referencia a la existencia de un conflicto, de una violencia dentro del ámbito escolar y que se establece como inmersa en las acciones en conjunto de la sociedad, afectada por circunstancias propias de los cambios y de un devenir histórico, acciones y mecanismos que dan origen a una desigualdad social sin considerar estrato, situación económica, y que entra a formar parte de estos fenómenos, al presentarse la situación constante y notoria de escuelas para ricos y pobres, siendo este contexto el que faculta y posibilita una forma distinta de abordar y tratar el problema.

Una de las características más predominantes dentro de los contextos escolares actualmente, hace referencia a un accionar de violencia enmarcado en actitudes agresivas, intencionadas y repetidas, que ocurren sin motivación evidente, adoptadas por uno o más sujetos contra otro u otros.

Aquel o aquellos que ejercen este acoso, agresión, intimidación o violencia escolar, lo hacen para imponer su poder sobre el otro, a través de constantes amenazas, insultos, agresiones, vejaciones, etc., y así tenerlo bajo su completo dominio a lo largo de meses e incluso años. Quien se convierte en víctima, en la mayoría de las situaciones prefiere mantenerse alejado de su contexto y evita el contacto directo y mantiene el silencio por miedo a represalias que atenten contra su vida, su dignidad y hasta con sus familiares. Una intimidación referenciada en el maltrato le hará sentir dolor, angustia, miedo, a tal punto que, en algunos casos, puede llevarle a consecuencias devastadoras como el suicidio.

Este comportamiento agresivo tiende a reaccionar y desencadenar aspectos tales como: desequilibrio de poderes, que se ejerce en forma intimidatoria al más débil, con la intención premeditada de causar daño, y que es repetido en el tiempo. El tipo de intimidación o violencia escolar puede ser directo, ya sea físico o verbal, o de gestos no verbales. Puede ser indirecto o relacional, daño a una relación social, mediante la exclusión social, el esparcir rumores, o hacer que sea otro el que intimide a la víctima.

Se puede evidenciar estrategias que son organizadas para llevar a cabo este tipo de intimidación, para lo cual los intimidadores han tomado los medios de comunicación y tecnología para efectuar sus acciones de intimidación, referidos al matonaje que se realiza bajo anonimato por internet, enviando mensajes intimidatorios o insultantes. Podemos determinar que la intimidación asume su problema en que es una situación que se entretiene de forma silenciosa entre el grupo de estudiantes y que, precisamente, llega a su apogeo dentro del grupo, ya que las víctimas se condicionan a un silencio permanente, permitiendo atropellos, maltratos y vejaciones en su contra.

Olweus (1991, como se cita en Ramos, 2007), señala que un alumno es agredido o se convierte en víctima, cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas por parte de una o varias personas. Para Cerezo (1997), la dinámica del acoso escolar consiste en la violencia

mantenida, mental o física, guiada por un individuo o por un grupo y dirigida contra otro individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo en esa situación, y que se desarrolla en el ámbito escolar.

Fue el propio Olweus (1991, como se cita en Ramos, 2007), quien definió el maltrato entre alumnos y alumnas cuando se produce en el contexto escolar, como una “conducta de persecución física o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques” (p. 25), acciones que sitúan a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: disminución de su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que hace difícil su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.

Es importante reconocer aquellos relacionados con violencia escolar, tales como: que la víctima se sienta intimidada, que se sienta excluida, que perciba al agresor como más fuerte, que las agresiones vayan aumentando en intensidad, y que preferentemente tengan lugar en espacios privados, libres de poder acusar al agresor. En consecuencia, se puede establecer al acoso escolar, como un proceso a través del cual un estudiante se ve expuesto repetidamente a acciones violentas en una institución educativa, que son realizadas por otro u otros estudiantes con mayor fuerza o poder, que inician con el ánimo de dominar y causar daño de diferentes formas a un compañero que se elige como víctima, donde el sujeto victimizado sufre un daño físico, psicológico o social continuado y llega a sentirse impotente para salir de esa situación.

Cabe resaltar que quien es intimidado dentro y fuera de su entorno escolar, recibe el nombre de ‘víctima’. El niño, niña o adolescente que padece agresiones, humillaciones, maltrato y dejaciones por parte de uno o unos de sus compañeros, en palabras de Calvo y de Ballester (2007), adopta a su vez “un papel pasivo de tal modo que no intenta protegerse del daño recibido con regularidad, llegando a presentar una actitud de sumisión y victimización como algo normal e inevitable” (p. 31).

Alrededor de este fenómeno se articula aspectos que agravan sustancialmente la situación: la autoridad en el núcleo familiar, el no tener relaciones de amistad, siendo rechazado por la mayoría de sus compañeros, la dificultad en la comunicación con sus padres.

Las víctimas son percibidas como inseguras, sensitivas, poco asertivas, físicamente más débiles, con pocas habilidades sociales y con pocos amigos. Como consecuencia, el acoso escolar presenta ansiedad, depresión, deseo de no ir a clases, por lo general con deterioro de su rendimiento académico.

Otro aspecto a evaluar y distinguir es el de los 'agresores', quienes se reconocen por ser físicamente más fuertes que sus pares, dominantes, impulsivos, que no siguen reglas, tienen baja tolerancia a la frustración, son desafiantes ante la autoridad, poseen buena autoestima, tienen actitud positiva hacia la violencia, esperan crear conflictos donde no los hay, no empatizan con el dolor de la víctima ni se arrepienten de sus actos.

Según Calvo y Ballester (2007), "en su vida de relación social, los acosadores son controladores y dan muestra de una fuerte necesidad de dominar a los otros" (p. 46). Estas relaciones de dominio procuran mantenerlas en las instituciones educativas, donde adquieren una popularidad medio o ligeramente inferior a la media, pero en todo caso, siempre se rodean de un grupo que les apoya (Olweus, 1998, como se cita en Ramos, 2007). Tienen baja tolerancia a la frustración y presentan problemas para ajustarse a las reglas de la institución educativa. Académicamente se ha señalado que su rendimiento tiende a decaer a lo largo de la escolaridad (Calvo y Ballester, 2007).

Acudiendo a este accionar intimidador, no solo prevalece quien es intimidado o intimida, sino que a su vez hace parte importante de este proceso, el 'espectador', quien es representado por el sujeto que observa las diferentes situaciones de intimidación propiciadas por sus compañeros agresores, variando su rol de acuerdo con su actitud; es decir, puede llegar a ser víctima cuando va perfilando miedo hacia los agresores y evita sancionar lo que hacen, por miedo a padecer lo del compañero víctima, y puede tomar la posición de acosador por supuesto respeto al agresor, lo cual le lleva a participar del hostigamiento sin querer.

Como sujetos, nos presentamos ante una sociedad tomando como referencia lo íntimo de cada uno de nosotros, lo que constituye todo aquello cuanto pienso, digo, actúo, hasta llegar al punto de traspasar ese mundo íntimo y convertirlo en público desde el mismo instante en que el otro asume su rol de autoridad y poder ir más allá de su espacio propio y traspasar el dominio y control sobre quienes están a su alrededor. Una intimidad que pasa a ser pública, asumiendo una dimensión gestual, una

interpretación del discurso en sentido oficial, una información explícita que se transforma en temores, miedos hacia los mismos seres humanos, trastoca una oportunidad destructiva de esa vida privada donde se manifiesta una carencia, una ruptura de las barreras defensivas que permiten que ese sujeto se entregue a las demandas que le son impuestas por ese otro; se da paso a una resonancia en la conducta y de un discurso que no había sido llevado con anterioridad a una vida pública. Como expresa Pardo (1996), "la intimidación sería, entonces, aquello que está prohibido revelar a los otros" (p. 11), una prohibición que va más allá de lo personal e íntimo, de la importancia de que el sujeto sea capaz de verse a sí mismo, de reconocer su identidad dentro de una cultura, una sociedad, una institución y para consigo mismo, para que así pueda llegar a ser transformada a través de los logros personales a lo largo de la vida y asuma un significado de identidad propio, con una autonomía personal y característica de sí mismo.

Todo esto, en razón de que ese sujeto se identifique consigo mismo y redescubra sus capacidades de intimidad, que le permiten ser consciente, mantener una autoestima, tener consideración hacia sí mismo, autorrealización, confianza, conservación, conocimiento y entrenamiento de sí mismo y, por qué no, de poder autogobernarse. Defender y conservar esa parte íntima es lo que permite descubrir lo que a uno más le interesa y le importa; facilita tomar consciencia de la realidad que está viviendo y afrontando, con la perspectiva de poder obtener los recursos necesarios para generar alternativas y soluciones a los conflictos presentes; así mismo, ejecutar acciones y seguimientos a todo su proceso de reconocimiento como sujeto que mantiene una privacidad, un equilibrio con su mundo íntimo, palabras que bien sostiene Pardo (1996): "el único órgano capaz de distinguir sin separar es, como todo el mundo sabe, la lengua" (p. 28).

Cuando las palabras toman un sentido cada vez más fuerte para descubrir aquello que existe en lo más profundo del otro, para atacar y sacar a la luz lo más íntimo del ser y recurrir a eso como medio para intimidar y conseguir un beneficio propio, ese sujeto deja de ser quien es realmente, para convertirse en otro; deja a un lado su mismidad, para trasladarse a un espacio, a un tiempo, a una situación donde todas sus capacidades y fortalezas se ven limitadas ante una imagen de un ser superior que domina su cuerpo, su pensar y su quehacer para doblegarlo y que este sucumba ante sus intenciones. Esas

palabras que se camuflan en el ocultamiento de sus debilidades internas permiten que, a través de un poder manifiesto y existente solo en quien intimida, desarrolle en ese sujeto una máscara que trastoca la realidad en la que se encuentra inmerso, y solo así es capaz de resucitar de ese mundo particular e individual que no le permite ver más allá de su transformación como ser humano. Cada palabra, cada expresión utilizada por nuestro lenguaje denota, como afirma Pardo (1996): “cada palabra dicha tiene siempre un plus de sentido o, en términos más rigurosos, una cantidad inagotable o una multiplicidad inexhaustible de sentido; siempre quiere decir más de lo que dice y nunca puede decir todo lo que quería” (p. 46).

De igual manera, palabras que se insertan dentro de la intimidad de cada sujeto, el cual desea establecer un equilibrio entre lo físico, lo mental y psicológico, con la finalidad de poder darse a conocer como sujeto libre y capaz de expresar y manifestar emociones y pensamientos que den luz a su capacidad de raciocinio, donde su intimidad se constituye en esa esfera personal en la cual residen valores, constituyéndose como ejes fundamentales para su desarrollo e integración con los demás y su entorno, convirtiéndose en un ámbito reservado y privado ante la curiosidad de los demás. Una intimidad que contiene comportamientos, acciones y expresiones que este sujeto desea que no lleguen al conocimiento público.

Metodología

Centrado en el análisis de discurso desde la perspectiva investigativa de reconstruir los enunciados correspondientes a las pedagogías de la alteridad, el enfoque metodológico utilizado en la construcción y discusión teórica sugirió adoptar el análisis del discurso desde la perspectiva de Michael Foucault (1992). A partir del mismo, se entiende que “los dispositivos conceptuales y teóricos, lo que él llamará ‘episteme’ o ‘discurso’, son los que hacen posible la reconstrucción metódica de los objetos y con ello, toda experiencia, manipulación o transformación de éstos” (p. 466).

De esta manera, desde el pensamiento de Foucault (1992) se asume que el conocimiento del otro es posible a través de la mediación de una conciencia dotada de forma, asumida como el discurso; es decir, solo mediante el mismo son posibles la reflexión y el conocimiento del objeto. Esto no quiere decir que el sujeto no pueda actuar y pensar sobre el objeto concreto, pero sí que, para lograr su comprensión

y apropiación, debe dotarlo de conceptos y de categorías, esto es, de discursos que le faciliten su lectura y enunciación. Así las cosas, desde Foucault se “intenta pues, mostrar que ningún pensamiento y ninguna realidad son preeminentes sobre las formaciones discursivas y que tan lejos como se quiera pensar y en cualquier dirección, siempre se piensa en palabras organizadas en discursos” (p. 472). En este sentido, se plantea también que:

El objeto de un saber nunca es un dato inmediato sino el resultado de una confluencia de discursos y conceptos que funcionan como sus condiciones de posibilidad, la razón de su existencia. A esta reconstrucción puede llamársele, creemos, una crítica del objeto (inmediato). (p. 469)

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

Así mismo, se rescata dentro de la crítica metódica de Foucault (1992), la importancia de que el sujeto se posicione a sí mismo como objeto de pregunta, como sujeto de autorreflexión, a partir del cual es posible encontrar un transitar histórico y, también, de acceder al conocimiento. En este orden de ideas, en la construcción y reflexión teórica y documental se encuentran inmersas las construcciones subjetivas como sujetos y las formas como hemos sido históricamente constituidos.

De esta manera, el saber da razón de la episteme a través de la cual nos construimos como sujetos de conocimiento, sin dejar de lado que esa episteme responde al discurso de poder dominante en determinados contextos o épocas que, de una u otra forma, influyen en nuestra interpretación del mundo, cuestionando entonces cómo ha sido la ontología histórica de nuestra moral.

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

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

sujeto que lo piensa, al sujeto que es pensado y que piensa. (Pérez, 2024, p. 839)

Resultados

Una intimidación concuerda como esa forma de negación de la misma condición humana que, a su vez es generadora de relaciones irregulares del poder, tanto en la esfera de lo público como de lo privado, en donde unos cuantos tienen la posibilidad de dominar a un importante grupo de la población, utilizando la intimidación como herramienta y estrategia de opresión.

La intimidación es una negación histórica de la alteridad; se da mediante la desconfianza hacia al otro, la anulación de su biografía, su historia, su mirada, su tradición, su cultura, su lenguaje; se niega la posibilidad de que el otro se manifieste como un sujeto, y no solo como algo objetivado y cosificado.

La escuela se configura como un escenario propicio para la intimidación y la negación de la alteridad; a partir del reconocimiento de los imaginarios en torno a la intimidación que poseen los niños y niñas entrevistados en esta investigación, se hace explícito que en el escenario escolar se manifiestan prácticas de negación del otro entre los estudiantes y los docentes que se encuentran configurados en sistemas que restringen y coartan, en los que se fundamenta la colonización del pensamiento y de los actos del otro en virtud y beneficio del sí mismo.

En este sentido, son múltiples y persistentes las prácticas de intimidación existentes en la educación. El sistema educativo es imperante, alienante y perverso; en su estructuración utiliza mecanismos de poder y control, generando aprendizajes a través del temor, la intimidación y la estigmatización ante la posibilidad de pensar de una manera distinta, de salir del patrón esperado y de no lograr cumplir con los fines sociales y económicos esperados, al menos en las formas como se nos ha enseñado a serlo.

Es claro entonces que, en nuestro contexto, este tipo de educación desvirtúa la misión de formar seres analíticos, críticos, libres pensadores, con una formación integral en su condición humana, y conscientes de su condición de ciudadanos; al contrario: esta educación se halla subordinada a los fines del modelo socioeconómico capitalista imperante, el cual requiere para su sostenimiento, sujetos operarios, oprimidos, obedientes y acríticos que aporten a la consolidación del mismo.

La intimidad es lo único que le queda a quien se encuentra absolutamente privado de todo lo demás y, sobre todo, en sus procesos de liberación frente a toda situación que, desde la intimidación manifestada, ya sea en sus expresiones verbales, sociales, físicas o psicológicas, atente contra la condición humana.

Por otra parte, el lenguaje, en el marco educativo, es un instrumento por el que se construye realidades que poco hablan de alteridad, que se han fortalecido en nociones de intimidación, de dominación y de sujeciones entre expertos e ignorantes. La alteridad acontece en el lenguaje, si la comunicación permite el reconocimiento del otro, en la medida en que se escuche, entienda y respete.

Consecuentemente, la aplicación de estos principios en la escuela favorecería la presencia de una nueva posibilidad de lenguaje desde el rescate de las pedagogías de la alteridad, en la medida en que sea nombrado y reconocido el otro, poniendo en evidencia su condición humana.

Otro de los hallazgos fue comprender el tiempo, como una cuestión que se presenta como desafío, como exigencia, como demanda, como una condición esencial de la alteridad, y no solo visto como único, no narrativo, en el que se enuncia al otro más que para volverlo objeto de acción mancomunada y de producción, desde una concepción única y totalizante.

Finalmente, uno de los hallazgos más importantes encontrados en el desarrollo de esta investigación es la necesidad apremiante de renovar las prácticas docentes, las formas de concebir la educación y la relación educador/educando, dando un viraje hacia nuevas pedagogías alineadas a la descolonización del pensamiento, a las pedagogías emancipadoras y prácticas de la alteridad, como estrategias para fortalecer y dignificar la condición humana.

Discusión

Tomando como referencia la intimidación escolar, se puede encontrar una diversa bibliografía que da cuenta de concepciones y perspectivas desde las cuales abordar el concepto, en aras de establecer pautas para su prevención y manejo; sin embargo, a nivel de investigaciones que buscan tener una claridad rigurosa de las causas o procedencias del fenómeno, los trabajos publicados son limitados.

En este sentido, a nivel nacional se encuentra la investigación de Heinsohn et al. (2010). Dado que en los contextos escolares en Colombia se incrementa cada vez más el fenómeno de la intimidación escolar y que, a pesar de las múltiples investigaciones que se ha realizado en los últimos tres años al respecto, no existe información científica que permita identificar los rasgos presentes en el fenómeno de intimidación, dependiendo de los géneros de quienes la ejercen o la padecen, este estudio partió de la necesidad de aportar a la literatura, los significados de la intimidación escolar para las víctimas y los intimidadores desde la perspectiva de un grupo de estudiantes de género masculino. El objetivo era identificar en estudiantes hombres de 11 a 17 años de una institución educativa de carácter privado, los significados de la intimidación para las víctimas y los intimidadores, incluyendo las creencias, percepciones, emociones, causas y consecuencias que le asignan. El estudio se realizó desde la perspectiva de investigación cualitativa exploratoria. Se aplicó inicialmente la encuesta PRQ (Participant Role Questionnaire) de nominación de pares, diseñada para identificar entre la población a las víctimas y los intimidadores que, posteriormente fueron entrevistados de manera individual. Antes de la encuesta inicial y las entrevistas, se contó con un consentimiento informado firmado por parte de los padres de los estudiantes, con el fin de autorizar la intervención con los mismos.

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

En el mismo nivel dentro del ámbito nacional, se halló la investigación de Maturana et al. (2009), la cual tuvo como objetivo, conceptualizar mediante una teoría sustantiva, las principales creencias explicitadas en estudiantes, docentes y directivos docentes acerca de la convivencia escolar de tres colegios públicos de Bogotá. La metodología implementada fue de corte cualitativo a través del modelo paradigmático, con base en el método etnográfico. Como método de recolección de información implementaron registros de observación – cuadernos de campo, guía de observación participante, relatos del informante, guion de encuestas, entrevistas, grupos de discusión y memos.

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

En el marco internacional se encuentra como antecedente, la investigación de Avilés (2006), bajo el método cuantitativo, en una muestra de 2181 sujetos de 10 a 18 años de 20 centros educativos, cuyo objetivo fue valorar las diferencias de percepción del maltrato entre iguales, a partir de la atribución causal que hacen del mismo, según la situación de participación (ejercicio, recepción, contemplación), el perfil habitual que ocupan en ese escenario (agresores, víctimas y testigos) y, la variable sexo. El instrumento de evaluación empleado fue el Cuestionario de Intimidación y Maltrato entre iguales CIMEI.

Los resultados muestran las diferencias en las atribuciones causales, dependiendo del perfil habitual que el alumno(a) ocupe en la dinámica de acoso; además, las preferencias argumentales de atribución causal según el perfil habitual. Así, dan razones minimizadoras en perfiles agresores, de manera que explican lo que ocurre, restando importancia en todas las situaciones de participación y mostrándose habituados a ellas. Valoran de manera positiva los hechos de agresión; se les dificulta valorarlos negativamente y tienen

dificultad para reconocer las emociones de los otros. Igualmente, dan razones justificativas en las que argumentan la provocación, explicando desde modelos de déficit en los procesos de cognición social y de atribuciones erróneas. También exponen razones intencionales en las que obtienen algún beneficio o logran un objetivo. Finalmente, razones por asimetría de fuerzas por diferencias que se instalan en las víctimas cuando son objeto y testigos del acoso en las que son conscientes de sus debilidades y asumen esto como explicación por lo que les pasa.

Por último, a nivel internacional se ubicó la investigación de Garaigordobil y Oñederra (2010), que tuvo el propósito de analizar las relaciones existentes entre ser víctima de acoso escolar y ser agresor, con parámetros asociados a la inteligencia emocional o pensamiento constructivo global (emotividad, eficacia, pensamiento supersticioso, rigidez, pensamiento esotérico, ilusión). El estudio utilizó una metodología descriptiva y correlacional de corte transversal, buscando establecer relaciones de concomitancia entre el rol de víctima y agresor con la inteligencia emocional (pensamiento constructivo global) y factores asociados a la misma. Para medir las variables utilizaron tres instrumentos de evaluación: el Inventario de Pensamiento Constructivo, la Lista de Chequeo Mi vida en la escuela y el Cuestionario de Conductas Antisociales.

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

Conclusiones

El sujeto, desde su mismidad, presenta una trascendencia orientada hacia el mundo y su existencia y, radica en ese ser que se enfrenta al otro, a esa otredad que le permite un reconocimiento de sí mismo como sujeto y no como objeto, a partir del cual piensa, actúa y habla, que le permite darse cuenta que es, y que esa existencia se traduce en

su libertad, basada en el saber, en descubrir, en la decisión de ser él mismo.

El sujeto se convierte en hecho, en la medida en que se edifica vivencialmente con el otro; es el resultado de su historicidad, donde su mayor interés radica en la búsqueda del ser, ya que el sujeto, su mismidad, es posible en tanto trasciende a través de su existencia histórica con un sujeto situado en el tiempo y el espacio. Es así como va creando el mundo, de acuerdo con sus necesidades; lo organiza a lo largo de su vida a través de sus experiencias, convirtiendo esa vida en algo suyo, atribuyéndole sentido y pertenencia.

Para tal efecto, la educación debería estar centrada en ser funcional, en exponer acciones que permitan evolucionar y centrar mecanismos que favorezcan una transformación de cada sujeto en cuanto a capacidades reflexivas ante realidades presentes a través de su sentir, pensar y actuar, donde esa evolución histórica del sistema escolar mejore y se adapte a mecanismos de socialización y reconocimiento de cada individuo desde su intimidad y en ese descubrimiento por la existencia de otro.

Como expresan textualmente Mejía y Delgado (2014),

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

violencia que tienen lugar en los escenarios escolares. La intimidación se encuentra de manera evidente en las prácticas del poder, en las formas y estrategias de minimización y negación del otro, arraigadas al sometimiento y perpetuación de la colonización, como artificio de control social y político.

En la escuela, la intimidación se hace presente en diferentes dinámicas, como la construida en la relación maestro-alumno. En este escenario, el temor a la diferencia que el otro representa, ha permitido que la intimidación se consolide como arma de defensa de quienes poseen el discurso con mayor fuerza sobre aquellos que, en lugar de encontrarse, se pierden tras los silencios, permitiendo que se mantenga la cultura de concebir a los estudiantes como aquellos que no saben, carentes de creatividad, necesitados de civilización, susceptibles de ser excluidos; en lugar de poseer la razón, le dan prioridad a la emoción o buscan un equilibrio que trascienda la educación, concebida como una dualidad de dos polos opuestos, frente a los cuales inevitablemente se debe pertenecer de manera fragmentada a uno de ellos, como si el sujeto fuese capaz de ser concebido sin integridad. (pp. 85-86)

Arteaga et al. (2014) manifiestan que:

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

vivirse y construirse en la escuela a partir de la emancipación y la muerte del miedo traducida en intimidad.

El tránsito desde la intimidación hacia la alteridad/intimidad compromete una transformación importante en relación a las comprensiones actuales de la Escuela en las que parece considerarse al otro como una amenaza permanente, en las que se hace un ejercicio constante de las relaciones mediadas por el poder para mantener las disciplinas, los status y las dinámicas que propician la seguridad, la homogeneidad y la inmovilidad como sinónimos de acomodamiento y estabilidad. Por el contrario, debe empezarse a creer en una educación y escuela desde la búsqueda de libertad, autonomía, respeto hacia la dignidad del otro y la trascendencia humana a partir del sujeto y no del ejercicio del poder. En consonancia con lo planteado por Skliar (2002), la concepción de educación debe ir dirigida entonces, a la posibilidad de enseñar a vivir, olvidando la mera tradición de transmisión de conocimientos desde el que conoce hacia el ignorante. El enseñar a vivir dignifica al otro en cuanto le reconoce como persona con conocimientos, deseos, corporalidad, afectos y creencias, es decir, como un sujeto humano igualmente legítimo al yo. (pp. 86-87)

Referencias

- Arteaga, N., Delgado, J. L., Mejía, C. L., Salazar, E. C. y Velasco, D. (2014). *Intimidación, intimidad y alteridad en contextos escolares* [Informe de investigación, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/1959/Intimidaci%C3%B3n%20Intimidad%20y%20Alteridad%20en%20Contextos%20Escolares.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Avilés, J. M. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i9.1188>
- Calvo, Á. R. y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. EOS Madrid.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica: propuestas de intervención*. Pirámide.



- Corsi, J. y Peyrú, G. M. (2003). *Violencias sociales*. Editorial Ariel.
- Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. (Trad. Alberto González). Tusquets Editores.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology*, 3(2), 243-256. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.55>
- Heinsohn, R., Chaux, E. y Molano, A. (2010). “La chispita que quería encender todos los fósforos”: Percepciones, creencias y emociones frente a la intimidación en un colegio masculino. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1(1), 5-22. <https://doi.org/10.18175/vys1.1.2010.01>
- Maturana, G. A., Pesca, A. M., Urrego, Á. L. y Velasco, A. (2009). *Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de estudiantes, docentes y directivos docentes en tres colegios públicos de Bogotá D.C.* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/420>
- Mejía, C. L. y Delgado, J. L. (2014). *Intimidación, intimidad y alteridad en contextos escolares* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/1959>
- Pardo, J. L. (1992). *Las formas de la exterioridad*. Pre-textos.
- Pardo, J. L. (1996). *La Intimidación*. Pre-textos.
- Pérez, S. (2024). *La crítica metódica de Michel Foucault*. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://doi.org/10.28928/omp/ebook/2024/562/csr/criticametodica>
- Ramos, M. J. (2007). *Violencia escolar, un análisis exploratorio* [Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide]. <https://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/violencia-escolar.pdf>