



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

**LA NORMALIDAD ENTRE COMILLAS: ESTUDIO DE LAS VIOLENCIAS
ESCOLARES EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD**

Diego Fernando Acosta Daza
Lady Tatiana Sierra Forero

Tesis de grado para optar al título de:
Magister en Desarrollo Educativo y Social

Directora:
Dra. Ana Claudia Roza Sandoval

Universidad Pedagógica Nacional
Maestría en Desarrollo Educativo y Social
Línea de Investigación en Educación y Pedagogía
Bogotá D.C. 2020

A la memoria de mi abuela Aleja.

Agradecimientos

A las personas de la I.E.D. Julio Garavito Armero, sus voces y sentidos son los que permitieron conversaciones generativas.

A mis familiares y amigos/as que me brindaron soporte y auguraron este camino.

Al grupo de estudio En Construcción, nuestras tertulias fueron bastante entretenidas; especialmente a Sandra, un corazón lleno de amor.

A Chea, la revolución de mi cotidianidad, mi compañía en la lectura y la escritura.

A Paola, el camino, el apoyo y el consuelo; A Nairobi, la alegría y la nobleza.

A Sebastián Urdaneta, por su obra inspiradora, un detalle para mí persona que me motivó a arriesgarme para que fuera lector de este documento.

A Tatiana, mi colega y camarada en este recorrido.

A lo profesora Claudia Rozo, por su confianza, retroalimentación, cariño y motivación durante este arduo proceso.

A la Universidad Pública, el patrimonio inmaterial de mi vida.

A mi papá, por su talante y ser mi héroe.

A la vida, sus avatares y vicisitudes que recrean y colisionan en el *sin-sentido* de existir.

Diego Acosta

*A Dios por ser mi fortaleza y guía.
A la memoria de mi madre, por su amor, apoyo y ánimo para seguir estudiando.*

Agradecimientos

Agradezco infinitamente a mi directora de tesis Ana Claudia Rozo por su compañía y experiencia como investigadora y docente, por su alto compromiso y humanidad en este recorrido investigativo. A la Universidad Pedagógica Nacional y al CINDE por la oportunidad de crecer académica y profesionalmente. Al colegio Julio Garavito Armero, por la oportunidad de ser refugio de construcción de investigación, a cada directivo docente, docente, docente orientador, estudiante y madre de familia que participó en este proceso como fuente principal. A mi compañero y amigo Diego Acosta, quien siempre me amainó y me acompañó en esta travesía y de quien aprendí mucho. A mi padre Jaime Sierra por su apoyo y amor para estudiar. A mi hermana Yamile Sierra por su confianza y fortaleza. A mi esposo Gabriel por su compañía y ánimo incondicional. A mi hija Salomé por su ternura y comprensión. A mis sobrinas Paula y Paola por ser fuentes de alegría cada día. A mis amigos José y Rossana por su apoyo emocional y comprensión en cada momento.

Tatiana Sierra

Resumen

Esta investigación analiza las violencias escolares en estudiantes con discapacidad en una institución educativa de Bogotá D.C. Los objetivos que guiaron el estudio estuvieron orientados a comprender, caracterizar e interpretar las emergencias de las violencias, sus abordajes y los resultados en las formas de tramitarlas al interior del establecimiento educativo. Como categorías principales: la *discapacidad* como parte de la condición humana, la *escuela* como institución, y la *violencia* como fenómeno social. Metodológicamente se optó por el estudio de caso, se emplearon técnicas de construcción de información como las entrevistas, la revisión documental, la observación, la cartografía social pedagógica, la redacción abierta y la encuesta. La perspectiva analítica, de corte interpretativo, tuvo como referente el análisis temático.

La pesquisa se inscribe en la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. El trabajo aquí reseñado constituye una oportunidad para problematizar el lugar cultural de la discapacidad en la escuela y su relación con las diferentes violencias que en ella pueden manifestarse. Se tuvo como resultados principales la identificación de agresiones en contra de los estudiantes con discapacidad aparentemente sutiles como las burlas y los gestos, las resistencias docentes para acompañar la formación de estos alumnos, las políticas de segregación sociocultural, y la identificación de ciertos discursos que legitiman la exclusión en la institución.

Palabras clave: escuela, discapacidad, violencia.

Abstract

This research analyses school violence in students with disabilities in an educational institution in Bogotá D.C. The objectives that guided the study were aimed at understanding, characterizing, and interpreting the emergencies of violence, their approaches, and the results in the ways of dealing with them within the educational establishment. As main categories: disability as part of the human condition, school as an institution, and violence as a social phenomenon. Methodologically, the case study was chosen, information construction techniques such as interviews, documentary review, observation, pedagogical social cartography, open writing, and survey were used. The analytical perspective, of an interpretative nature, had as its reference thematic analysis.

The research is part of the Research Line in Education and Pedagogy of the Master's Degree in Educational and Social Development of the National Pedagogical University. The work outlined here constitutes an opportunity to problematize the cultural place of disability in school and its relationship with the different types of violence that can manifest themselves in it. The main results were the identification of apparently subtle aggressions against students with disabilities such as mockery and gestures, teacher resistance to accompany the training of these students, socio-cultural segregation policies, and the identification of certain discourses that legitimize exclusion in the institution.

Keywords: school, disability, violence.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
--------------------------	----------

PRIMERA PARTE: PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I Problema de Investigación	6
Planteamiento del problema.....	6
Pregunta de investigación	11
Objetivos	11
Objetivo general.....	11
Objetivos específicos	11
CAPÍTULO II Contexto y Antecedentes del Estudio	12
Marco normativo.....	12
Normatividad acerca de la discapacidad y la educación inclusiva	12
Normatividad acerca de la violencia escolar	14
Contexto socio-histórico	16
Contexto de la discapacidad	16
Contexto de la violencia escolar	18
Políticas de Gobierno sobre discapacidad.....	19
Políticas en el nivel Nacional.....	19
Políticas en el nivel Distrital.....	20
Estado de la Cuestión: aportes significativos a los ejes teóricos.....	21
Recensión de escritos.....	22
Hallazgos	23
Discusión	29
CAPÍTULO III El Caso: escenario donde tuvo lugar la investigación	30
Contexto general de la institución.....	30
Organización institucional	32
Modelo Pedagógico de la institución	33
Educación Inclusiva	34
Lineamientos frente al abordaje de conflictos y agresiones.....	35
Contextualización: a propósito del COVID-19 y decisiones durante la pandemia.....	37
Reflexión a propósito de la coyuntura mundial.....	38

SEGUNDA PARTE: COMPONENTE METODOLÓGICO Y TEÓRICO

CAPÍTULO IV Marco Conceptual.....	40
Discapacidad e inclusión.....	40
Acerca de la institución escolar.....	42
Violencia	44
Violencia escolar	47
Violencia manifiesta	49
Violencia institucional	51
Violencia simbólica	53
CAPÍTULO V Marco Metodológico.....	57
Postura epistemológica y metodológica.....	57

Método de estudio de caso	58
Consideraciones éticas	59
Construcción de información	61
Inmersión en el campo.....	61
Técnicas e instrumentos de construcción de la información	63
Proceso de análisis e interpretación de la información	69

TERCERA PARTE: RESULTADOS DEL ESTUDIO

Capítulo VI Hallazgos y Discusión.....	71
Contexto institucional	71
Elementos significativos en la historia del colegio.....	71
La institución educativa actual	73
Impresiones generales de la institución	75
Proceso de inclusión en la Institución.....	76
Discapacidad e inclusión educativa	76
Dinámica de convivencia.....	81
Familias de ECD.....	84
Comprensiones acerca de la violencia	85
Visión restringida.....	86
Factores que inciden	86
Mirada compleja	87
Violencia directa	88
Receptores y emisores de violencia.....	88
Espectadores de violencia.....	90
Respuestas múltiples frente a las violencias	91
Procesos instituidos para el abordaje de violencias	98
Violencia estructural	99
Políticas segregadoras de la diferencia	99
Complejidad en las dinámicas docentes	99
Perfilamiento ocupacional de los ECD	104
Instalaciones precarias	105
Incidencia estudiantil	106
Factores que inciden	107
Violencia durante la pandemia.....	108
Dinámica de la pandemia.....	108
Violencia directa en la pandemia.....	109
Violencia estructural en la pandemia.....	110
Violencia cultural	111
Percepción de los estudiantes con discapacidad	111
La fantasía y la sexualidad.....	114
Autopercepción de los estudiantes con discapacidad	115
Violencia simbólica	116
La normalidad entre comillas	117
CAPÍTULO VII Conclusiones y Recomendaciones	121
FUENTES	124
ANEXOS	132

LISTAS DE TABLAS, ILUSTRACIONES Y ANEXOS

Listado de Tablas

Tabla 1. Distribución de programas de maestría.	22
Tabla 2 Tesis seleccionadas	22
Tabla 3. Enfoques de investigación de las investigaciones revisadas.	27
Tabla 4. Perfil de estudiantes con discapacidad participantes en el estudio.	69

Listado de Ilustraciones

Ilustración 1. Técnicas de recolección de información de las investigaciones revisadas.	28
Ilustración 2. Ubicación I.E.D. Julio Garavito Armero.	32
Ilustración 3. Aulas de Apoyo Pedagógico I.E.D. Julio Garavito Armero	34

Listado de Anexos

Anexo 1. Títulos de investigaciones consultadas.	132
Anexo 2. Modelo de consentimiento informado.....	133
Anexo 3. Ejemplos de mapas de Cartografía Social Pedagógica.	134
Anexo 4. Reporte de cuestionario aplicado.	135
Anexo 5. Nomenclatura de archivos del trabajo de campo.	137

Lista de Siglas

AAP: Aulas de Apoyo Pedagógico
AOG: Aulas de Oferta General
DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadística
DBA: Derechos Básicos de Aprendizaje
EBC: Estándares Básicos de Competencias
ECD: Estudiante con discapacidad
ESD: Estudiante sin discapacidad
IDEP: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico
INCI: Instituto Nacional para Ciegos
MEN: Ministerio de Educación Nacional de Colombia
MSP: Ministerio de Salud y Protección Social
OMS: Organización Mundial de la Salud
ONU: Organización de Naciones Unidas
OEA: Organización de Estados Americanos
PDD: Plan Distrital de Desarrollo
PEI: Proyecto Educativo Institucional
PIAR: Plan Individual de Ajustes Razonables
PND: Plan Nacional de Desarrollo
SED: Secretaría Distrital de Educación de Bogotá D.C.
SIMAT: Sistema Integrado de Matricula
SND: Sistema Nacional de Discapacidad
TEC: Tiempo Escolar Complementario
TEA: Trastornos del Espectro Autista
TDH: Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

INTRODUCCIÓN

«(...) te confieso, los intelectuales me rompen las pelotas, ¡no, yo no quiero ser un intelectual!, (...) yo no soy un intelectual, los intelectuales son los que divorcian la cabeza del cuerpo, yo no quiero ser una cabeza que rueda por los caminos, yo soy una persona, soy una cabeza, un cuerpo, un sexo, una barriga, todo, pero no un intelectual, abominable personaje, ya lo decía Goya: “la razón genera monstruos”. Cuidado con los que solamente razonan, ¡cuidado!, hay que razonar y sentir, y cuando la razón se divorcia del corazón te convierto para el temblor».
Eduardo Galeano (1940-2015)

La escuela es una institución social soportada en el saber científico y encargada de promover la socialización entre sus integrantes. Su configuración ha ido mutando a lo largo de la historia, y de manera reciente, se observan distintas tensiones que acontecen en el escenario educativo a propósito del encuentro entre múltiples identidades, formas de pensar, sentir y actuar en el mundo, contextos, subjetividades, clases sociales, lo que la convierten en un escenario social de disputa y ejercicio de poder.

Entre las características que definen a la escuela actual están el lugar que ocupan los derechos y la búsqueda por el acceso igualitario a la educación; de manera progresiva se han generado discusiones, prácticas y políticas orientadas al reconocimiento –por lo menos oficial- de la diferencia en los entornos educativos formales. En ese rumbo, poco a poco se ha buscado visibilizar, desde la gestión pública educativa, la participación de sectores y grupos sociales que tradicionalmente no han tenido cabida en esta institución, lo que ha convertido a los colegios en escenario de encuentro de la diferencia e interpelación de la normalidad cultural.

Parte de las discusiones recientes en torno a la educación, como derecho fundamental, se encuentra dirigidas a los procesos de aprendizaje e inserción educativa de personas con discapacidad. Los programas y políticas institucionales del Estado vienen promoviendo el ingreso escolar de estas personas, lo que trae consigo grandes desafíos en materia pedagógica, de recursos, capacidad institucional y formación profesional.

Por otra parte, la escuela como institución, no escapa a los conflictos, las disputas, las tensiones, el maltrato y las formas de agresión, en los últimos tiempos se ha notado que las discusiones y reflexiones acerca de la violencia en la escuela cobran un protagonismo relevante en la agenda pública. Suele hablarse de violencia y acoso escolar para indicar las situaciones, actores y acciones que produjeron un daño en el interior de la escuela, aun cuando las discusiones sobre estos asuntos pueden abordarse de manera más profunda.

A partir de una perspectiva reflexiva y crítica sobre la escuela, este documento es la síntesis de un proceso de investigación en el que nos acercamos y conocimos una realidad educativa concreta de la que son parte estudiantes con discapacidad y sobre la cual quisimos indagar, para comprender e interpretar esas dinámicas de violencia en las que se pueden ser partícipes estudiantes con discapacidad.

De manera general, la presente tesis pretende aportar a la comprensión de este tipo de situaciones, a partir de un ejercicio disciplinar, en la que se interpela la estructura escolar conservadora y negadora de la diferencia humana, es una apuesta política en la medida en que se busca generar conversaciones con sujetos envueltos por historias, sentimientos y concepciones sobre su realidad (es) escolar (es) y que como fin último busca contribuir al campo educativo y a la comunidad científica para promover nuevas prácticas que se alejen de cualquier tipo de discriminación.

Emergencia y tránsitos de la Investigación

Es necesario situar el origen de la investigación, indicar su emergencia, anunciar la procedencia teórica, subjetiva y política que hace parte del cuerpo investigativo. Este estudio emerge de una serie de conversaciones, negociaciones y encuentros entre nosotros como investigadores, por lo que resulta de vital importancia que presentemos de manera breve nuestro lugar de enunciación para facilitar la comprensión del lector acerca de los sentidos e intereses que orientaron este proceso académico.

Lady Tatiana Sierra Forero

Yo Tatiana Sierra, soy una mujer bogotana, quien por mis experiencias desde mi adolescencia y vida escolar tuve la oportunidad de compartir con población con discapacidad, lo cual me permitió descubrir una sensibilidad importante en mí en relación con la inclusión social, por lo que me reafirmé en formarme como Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, obteniendo mi titulación en 2013. Desde entonces realizo acompañamientos pedagógicos a familias en instituciones educativas públicas y privadas, en temas relacionados con el manejo de pautas de crianza, orientación a trabajo de hijos con discapacidad y/o talentos excepcionales. Me desempeño como profesional de apoyo pedagógico desde el año 2016 en la institución donde se realiza la presente investigación.

Tuve como decisión profesional, personal y académica, formarme como Magister en Desarrollo Educativo y Social, puesto que conocí algunas experiencias de colegas respecto a la formación teórica e investigativa en este programa, lo cual guardaba coherencia con las perspectivas de inclusión educativa y de desarrollo escolar que orienta mi trabajo cotidiano. De igual manera, me adscribí a la Línea en Educación y Pedagogía en tanto encuentro una afinidad por el fortalecimiento de los procesos educativos, como también, me despierta curiosidad las perspectivas epistemológicas, políticas y metodológicas desde *otras educaciones y otras pedagogías*.

En el contexto educativo donde actualmente laboro como docente, me dispongo a efectuar un pensamiento reflexivo y crítico para entender situaciones que involucren en este caso a los estudiantes con discapacidad, así como lo menciona Rocío Ramos (2013) “uno puede pensar en forma reflexiva sólo cuando está dispuesto a mantener y extender el estado de duda que es el estímulo para una verdadera indagación” (pág. 27).

Diego Fernando Acosta Daza

Por mi parte, yo, Diego Acosta, soy un hombre bogotano, quien decidió formarse como Trabajador Social en la Universidad Nacional de Colombia, en tanto que desde los 15 años participé de manera activa en espacios comunitarios de mi entorno barrial relacionados con el deporte y el arte desde una perspectiva de Derechos Humanos. Durante mi formación profesional encontré afinidad teórica con asuntos relacionados con la cultura, los conflictos, las violencias y la discriminación, lo que me llevó a participar en proyectos de Extensión Universitaria que implicaban estas temáticas, como también a continuar mis estudios posgraduales como Especialista en Acción Sin Daño y Construcción de Paz.

Ya como profesional, he tenido la oportunidad de participar en procesos comunitarios, de implementación de políticas públicas y proyectos sociales relacionados con la justicia comunitaria, la transformación de conflictos, la construcción de paz y la intervención social pospenitenciaria, escenarios que me motivaron a cursar la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, en tanto que he deslumbrado la necesidad de profundizar en corrientes teóricas, políticas y metodológicas sobre el desarrollo humano, y a partir de ahí, agenciar ejercicios de transformación social.

Me adscribí a la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía en tanto que, al igual que mi compañera Tatiana, identifico cierta afinidad con las lecturas críticas y reflexivas sobre la educación y el papel de la escuela, y a su vez, porque me permite formarme como docente. Es menester que señale que entre tantas lecturas revisadas en mi proceso formativo, las memorias de la Cátedra Doctoral impartida por el profesor Alfonso Torres (2017) titulada *Producción de Conocimiento desde la Investigación Crítica*, recoge gran parte de lo que significó este recorrido investigativo, el horizonte que me permite tal identificación con este texto radica en una invitación para asumir una actitud crítica en términos políticos y éticos, en la que los discursos de verdad y las configuraciones de poder pueden ser cuestionados a partir de ejercicios contextualizados en la investigación social.

Recorrido general de la investigación

La tesis es el resultado de distintas provocaciones académicas e investigativas vividas en la Línea de Investigación en la que participamos durante nuestro proceso de formación. Esta línea (Rozo, 2019; 2020) se anuncia desde una reflexión crítica y de sospecha sobre las realidades que constituyen la Escuela y que requieren miradas debeladoras de sentidos políticos, transformadores, con serias preocupaciones por la alteridad y el lugar sociocultural que ocupa el *otro* y *lo otro*, y que sitúan a la producción de conocimiento como un elemento que hace parte de las realidades sociales y que permite promover la justicia social y epistémica en la que se reconocen aquellos conocimientos subalternos.

Desde tal perspectiva, para llegar a la pregunta, como a los objetivos de investigación, nos fue necesario una serie de pasos y momentos previos entre nosotros como investigadores, por separado y en conjunto y, de la mano, con nuestra directora. Durante el primer semestre

de maestría (2019-I) se inició con una selección temática por parte de las personas adscritas a la línea de investigación para avizorar lo que se iba a abordar en la tesis. Los intereses de Tatiana se inscribían en asuntos de discapacidad y en relación con Diego, con acceso a la justicia, puesto que para la fecha su ejercicio profesional giraba en torno a estas temáticas.

Una vez definidas dichas cuestiones, se procedió a elaborar una red conceptual que lograra identificar sinergias entre los temas, en un inicio se pensó que la investigación tuviera como foco las barreras de acceso a la justicia para personas con discapacidad en Bogotá D.C., sin embargo, el asunto no guardaba estrecha relación con el componente conceptual de la línea de investigación, razón por la cual, nos fuimos perfilando desde el acceso a la justicia de estudiantes con discapacidad, para luego, aterrizar a las violencias escolares en estudiantes con discapacidad, temática definitiva.

Una vez superada esta fase, como investigadores intercambiamos y socializamos material académico para profundizar en dicha relación y construimos nuevos mapas mentales que nos permitieron identificar conceptos relevantes que, a modo de marcadores contextuales, sirvieron para encontrar un foco en la investigación. El proceso se fue complejizando a la hora de iniciar con el estado de la cuestión; para ese entonces, emergía una primera conjetura al respecto y era que la tendencia investigativa abordaba la educación inclusiva y las violencias escolares en estudiantes con discapacidad por separado.

Luego de esto, decidimos consultar las instituciones rectoras en el ámbito Nacional y Distrital para identificar de primera fuente los discursos y dispositivos que constituyen el abordaje de violencias escolares en esta población, razón por la cual acudimos al Ministerio de Educación Nacional y a la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá D.C. para indagar por las políticas y lineamientos establecidos para abordar las violencias señaladas. En ambos casos se encuentran diferentes estrategias y protocolos generales para abordar las violencias y los conflictos pero, a pesar que ocurre con otro tipo de dinámicas y poblaciones, no se indicó la existencia de directrices específicas para esta población.

Con esto, y de acuerdo con la sospecha que habíamos concretado durante el proceso de problematización, Tatiana como participante de una institución educativa pública encontró relación frente a los vacíos y directrices para abordar estas situaciones en su colegio, razón por la cual, decidimos realizar algunas entrevistas iniciales que nos permitieron conversar con algunos miembros de la institución educativa, encontrando que no existe una unidad para referirse y describir tales fenómenos, lo cual profundiza nuestras inquietudes.

Con todo esto, nos resultó pertinente desarrollar la investigación acudiendo a una realidad social concreta para conocer la forma en la que se dan las violencias escolares, las estrategias para abordarlas y los resultados que tales prácticas arrojan. Así, implementamos un estudio de caso en una institución educativa en la que participan estudiantes con discapacidad.

Arquitectura del documento

Hemos organizado nuestra disertación en tres partes:

La primera parte contiene la *problemática de la investigación*, desarrollada en tres capítulos. El primer capítulo contiene la problematización de la investigación en la que se presentan las tensiones encontradas entre las temáticas del estudio, ejercicio concretado en la formulación de la pregunta y los objetivos del trabajo. El segundo capítulo refiere al contexto y los principales antecedentes sobre la materia, en éste deslumbramos ciertos recorridos institucionales y de política acerca de la discapacidad y la violencia escolar, como también, nuestro estado de la cuestión que permitió ubicar estudios previos en relación con la tesis. En el capítulo tres se encuentra la descripción del campo empírico sobre el cual se desarrolló la investigación y que es situado como expresión material de lo ya señalado en el problema y los antecedentes.

La segunda parte aborda el *componente metodológico y teórico* de la investigación, en esta aparecen dos capítulos. El cuarto capítulo es el marco conceptual que orientó el ejercicio investigativo y la forma en la que como investigadores comprendimos la escuela, la discapacidad, la inclusión y la violencia escolar. El quinto capítulo señala de manera detallada el componente metodológico de la investigación, se encuentra lo referido al paradigma de investigación, el enfoque y el método utilizado, nuestras consideraciones éticas, las técnicas y herramientas de construcción de información, el recorrido en campo, y el proceso de análisis de la información.

La tercera parte expone los *resultados del estudio*, y se desarrolla a partir de dos capítulos. El sexto capítulo plantea nuestro ejercicio interpretativo, los hallazgos y la discusión a propósito de nuestro problema de investigación. En el último capítulo aparecen las conclusiones de este estudio, es un ejercicio comparativo respecto a los objetivos y preguntas planteadas y las recomendaciones de cara a futuras investigaciones relacionadas con esta temática. Finalmente se encuentran la bibliografía utilizada y los anexos anunciados.

CAPÍTULO I

Problema de Investigación

Como punto de partida para presentar nuestro problema de investigación, queremos señalar que este ejercicio desde el cual comprendemos la construcción de la realidad social en la investigación, lo hemos orientado desde la reflexión epistemológica sobre la producción de conocimiento en las ciencias sociales trabajada por Hugo Zemelman (s.f.) y su invitación a diferenciar el *pensamiento teórico* del *pensamiento epistémico*. Para este pensador chileno, la realidad es socio-histórica y cuenta con múltiples significados, por lo que no corresponde de forma estricta con los cuerpos teóricos, en tanto que esta avanza mucho más rápido que la producción académica, de tal desequilibrio esperamos orientar el problema que presentaremos en las siguientes líneas. Los conceptos que a continuación se presentan y que estructuran el ejercicio investigativo permiten “colocarse frente a la realidad” (Zemelman, pág. 8) y plantear nuevas posibilidades de investigación.

En ese mismo sentido, la estructuración del problema, como lo indican Alzate, Gómez & Jean-Pierre (2010) parte de la identificación de conceptos relevantes, de acuerdo con situaciones amplias que obedecen a ciertos contextos singulares. Nuestro problema de investigación busca crear una relación entre los siguientes ejes que constituyen parte de nuestra reflexión investigativa: la discapacidad, la escuela y la violencia. Primero, situamos la *discapacidad* como parte de la condición humana y con una fuerte carga valorativa dada históricamente; luego, retomamos la *escuela* como institución social que busca reproducir ciertos discursos y prácticas que configuran subjetividades y los colectivos sociales; y la *violencia* como fenómeno de negación de ciertas subjetividades y formas de existencia expresadas en múltiples manifestaciones. Una vez presentado el problema, se formula la pregunta de investigación y los objetivos correspondientes.

Planteamiento del problema

El asunto de la discapacidad ha sido abordado desde diferentes disciplinas, en términos generales, Brogna (2009) propone que cuando se habla de esta cuestión, se hace alusión a una variedad de deficiencias o estructuras corporales que pueden ser causadas, adquiridas o congénitas, con duraciones progresivas o transitorias, y diferentes gravedades (leves, moderadas o severas); todas estas combinaciones remiten a un plano individual de la persona.

Como parte de la constitución humana, la discapacidad ha transitado históricamente por una serie de representaciones o visiones, entre ellas se encuentran (Brogna, 2009): 1) la visión de *exterminio-aniquilamiento*, en la que las sociedades primitivas asesinaban personas con ciertas particularidades biológicas; 2) la visión *sacralizada-mágica*, que establecía una diferenciación entre personas “puras” o “impuras” de acuerdo con ciertos rasgos fisiológicos; 3) la visión *caritativa-represiva*, ligada a la concepción cristiana y sus discursos acerca del castigo, el milagro y la posibilidad de salvación de personas con

limitaciones mentales o físicas; 4) la visión *mágico-reparadora*, en la que la ciencia propone algunas valoraciones y tratamientos; 5) la visión *normalizadora-asistencialista*, agenciada por el Estado que lidera políticas y programas de atención parcial a la población; 6) y la visión *social*, más contemporánea, que supera las construcciones individualistas y médicas para reflexionar acerca del entorno y sus condicionantes políticos, sociales y económicos.

Cada una de estas miradas se configuran culturalmente e inciden en acciones y políticas para abordar esta realidad, al respecto, Vargas, Paredes y Chacón, (citado por Ramírez W., 2017) recopilaron distintos términos que han funcionado históricamente para nominar a las personas con discapacidad:

“Anormales”; en el siglo XV, “inocentes” en el siglo XVI, “sordos”, en el siglo XVIII, “sordos y ciegos”, en el siglo XIX, “sordos, ciegos, deficientes mentales”; en el siglo XX” sordos, ciegos, deficientes mentales, deficientes físicos, inadaptados, autistas superdotados, con trastornos de aprendizaje” y alumnos con necesidades educativas especiales”. (pág. 49).

El tránsito entre estas formas nominales lo ha descrito Sonia Rojas (2015) al plantear una matriz binaria que define lo *normal* y lo *anormal* y los significados que pasan del *monstruo* al *discapacitado*. En la revisión que se presenta en su trabajo, se anota que en el siglo XVIII el conocimiento científico permitió desmitologizar la monstruosidad que se concebía al entender la discapacidad como expresión de lo divino, cuya reacción social merecía castigo o retribución desde la maldad. Los dispositivos de saber-poder, principalmente desde la medicina, establecieron criterios de anormalidad como una explicación racional a la desviación y a la enfermedad, lo que trajo como consecuencia discursos que definían quiénes eran aptos o no para incorporarse al sistema productivo, es decir, “los normales” que no requerían de hospitalización, centros de rehabilitación y escuelas especiales.

Los discursos recientes acerca del desarrollo han incorporado dinámicas que han mutado, la aniquilación que se notaba antes ya no opera, puesto que la lógica contemporánea busca incorporar a las personas con discapacidad en los procesos de producción desde formas de reconocimiento de derechos laborales y nomenclaturas demográficas, al respecto, Rojas afirma que, en primera medida, “se nombran, después se caracterizan, luego se homogenizan a través de los estudios estadísticos y de la formulación de políticas de Estado y transnacionales y, finalmente se crea la ilusión del reconocimiento ante ley y la sociedad reincorporando, reinsertando, rehabilitando” (2015, pág. 181).

Adicional a las dinámicas de inclusión y subordinación económica, es preciso mencionar que en los años 80 y 90 del siglo pasado la discapacidad se fue configurando como un objeto de estudio en las ciencias sociales (Pino & Tiseyra, 2019). Desde la academia se ha pasado de un abordaje médico-rehabilitador, centrado en la deficiencia biofísica, a discusiones que asumen la discapacidad como un fenómeno socio-político, que implica debates acerca de los derechos, la justicia, la exclusión y la cultura.

Desde estas formas de comprender la discapacidad se cuestiona la homogenización de las personas con discapacidad, y se busca develar cómo a través de la globalización se invisibilizan las diferencias entre tipos de discapacidades, y no se relacionan con otras categorías analíticas como la raza, el género o la clase, lo que perpetúa los discursos de normalidad y anormalidad (Rojas, 2015)¹. Sobre este asunto, Pino & Tiseyra (2019) indican que en los años 90 del siglo pasado e inicios de este, se han venido conformando corrientes de pensamiento culturales, literarias y feministas desde la que se sitúan análisis teóricos de la discapacidad con otras categorías políticas que denotan la diferencia humana, lo que se nombra como *estudios críticos de la discapacidad*, los cuales, a modo de símil, interpelan por ejemplo que, si existe una heterosexualidad obligatoria desde el patriarcado, también puede presentarse una capacidad insoslayable.

Este encargo social y cultural, propio del ordenamiento eurocéntrico occidental que niega la diferencia, las alteridades y perpetúa ciertas narrativas, establece formas de *capacitismo*, entendidas como la manera en que se “denota, en general, una actitud o discurso que devalúa la discapacidad, frente a la valoración positiva de la integridad corporal, la cual es equiparada a una supuesta condición esencial humana de normalidad” (Toboso 2017, citado en Pino & Tiseyra, 2019, pág. 504).

Con esta forma de subordinación se da una negación al cuerpo diverso, lo que supone visiones esencialistas que se encuentran en términos como “personas discapacitadas” a las cuales se les restringe la ciudadanía, en tanto son *incapaces, dependientes*, y su situación de indefensión y subalternización impide una participación activa en decisiones colectivas (Rojas, 2015). Esta forma de “infantilización” ha negado la condición jurídica y ciudadana de las personas con discapacidad, se trata de una negación ontológica, en la cual la subjetividad inferior es inventada, es decir, un “lugar de invisibilidad; de imposibilidad, donde encontramos un vínculo con la condición existencial de las personas con discapacidad, ya que al igual que los colonizados existen en la modalidad de ‘no-estar-ahí’; lo que apunta a la cercanía de la muerte” (Pino & Tiseyra, 2019, pág. 10).

Dicho esto, podemos plantear que la forma como se ha definido a las personas con discapacidad implica una relación entre el discurso y el sujeto, Sartori (2010) indica que “los contenidos representacionales de la discapacidad son efectos atribuidos a formas de subjetivación, condicionadas por los marcos sociales e históricos, que inciden en la constitución de las subjetividades y la afirmación identitaria” (pág. 172) la construcción social en la que se comprende la discapacidad tradicionalmente ha tenido relación con convenciones y relatos de subordinación, exclusión, indiferencia y sumisión, es decir, han sido geografías sociales supremamente violentas.

¹ Por ejemplo “se ha encontrado que hay una feminización del trabajo ya que a los hombres con discapacidad se les asignan tareas que son consideradas típicamente femeninas que, por lo tanto, se traduce para las empresas en mano de obra barata y reducción de impuestos” (Rojas, 2015, pág. 184).

Nuestro foco de investigación se sitúa en rastrear cómo estos discursos y prácticas se materializan en el escenario escolar. Partimos de entender a la escuela como un espacio en el que se “transmiten un conjunto de conocimientos, valores, costumbres, comportamientos, actitudes y formas de actuar que el ser humano debe adquirir y emplear a lo largo de toda su vida” (Agudelo & Hurtado, 2014). Es decir, problematizamos el lugar que ocupan simbólicamente las personas con discapacidad en el interior de la institución escolar, y así, buscamos develar posibles situaciones que pueden tornarse violentas y excluyentes.

Entendemos que, como lo menciona Skliar (2002) la escuela es una invención de la modernidad, sostenida en la universalización del derecho a la educación en la que recientemente se ha buscado que personas con diferentes tipos de discapacidad puedan acceder a ella. Sin embargo, siguiendo líneas críticas acerca de la educación, vemos que estructuralmente esta institución homogeniza y desconoce necesidades y constituciones singulares que merecen tratos diferenciales, por lo que es frecuente que no haya espacio, ni tiempo para la diferencia, esta es negada; siguiendo a este autor, educar es fabricar mismidades (un orden establecido)².

En nuestro acápite sobre antecedentes mostraremos cómo y de qué manera progresivamente se han establecido las políticas y normas que indican estrategias, cada vez más amplias, de inserción escolar para las personas con discapacidad. Ahora bien, si planteamos que “la institución se define como un aparato que transforma valores generales en normas y roles, teniendo estos roles, a su vez, la capacidad de formar ‘personalidades sociales’” (Dubet & Martuccelli, 1998, pág. 59) podemos plantear que la participación escolar no refiere únicamente al desarrollo del currículo y de la aprehensión y reflexión sobre ciertos conocimientos y saberes, nos interesa rastrear la experiencia relacional, en el sentido que lo ha plantean Dubet & Martuccelli (1998) “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (1998, pág. 79) este desarrollo analítico lo realizaremos indagando por la violencia escolar³.

Somos conscientes que en este planteamiento existe lugar destacada la forma en que se entiende la realidad como construcción sociocultural, de modo que, sin pretensión de universalización, nos interesa la expresión singular de las violencias escolares en la que intervienen estudiantes con discapacidad. Esta singularidad la entendemos en el sentido en que la han planteado Guattari & Rolnik (2006) es decir, como un proceso de ruptura con la cultura de masas.

² Como resultado de la dinámica colonial, la escuela configura al otro desde un cuerpo sin cuerpo, que habla sin voz y dice sin decir; este es masacrado y culpable de su masacre, así, el otro reafirma su identidad que está atravesada por sus debilidades y miedos (Skliar, 2002).

³ Al respecto, es relevante retomar la obra literaria *El Club de los Raros*, escrita por Jordi Sierra I Fabra en la que se muestra de manera clara las implicaciones de la diferencia y el rechazo en el escenario escolar a partir de la diferencia humana y los discursos hegemónicos sobre el cuerpo y la discapacidad.

Para estos autores, la *subjetividad singular* emerge como un territorio que escapa a la cultura general, en palabras de sus textos, “la cultura no es sólo una transmisión de información cultural, una transmisión de sistemas de modelización, es también una manera que tienen las elites capitalísticas de exponer lo que yo llamaría un mercado general de poder” (Guattari & Rolnik, 2006, pág. 33). Por consiguiente, a pesar que la institución escolar y los discursos sobre educación homogenicen, es pertinente reflexionar y sospechar acerca de los procesos de subjetivación y singularización como otros modos de producción semiótica.

En ese sentido, entendemos que las representaciones sociales se configuran en diferentes escenarios de la vida cotidiana como la escuela, siguiendo a Sartori (2010) esta es un espacio social que genera un entramado de subjetividades entre docentes y estudiantes frente a las condiciones sociales, de autonomía y del proceso educativo. Las representaciones que tiene el docente, pueden hacer que se asuma como sujeto comprometido con la creación de alternativas ante las diferencias y lo heterogéneo, y puede ser facilitador de la inclusión social de los estudiantes con discapacidad, o de lo contrario, reforzar las barreras que dificultan una participación activa de los mismos.

Respecto al plan institucional, es preciso señalar que al revisar documentos que nos fueron remitidos luego de peticiones por parte nuestra ante la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá D.C. (SED)⁴ y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN)⁵, en las que quisimos conocer los lineamientos en materia de prevención y atención a las violencias escolares en estudiantes con discapacidad, se evidencia que no existe un ruta específica para intervenir estas situaciones, lo que genera incertidumbre en la comprensión de los posibles abordajes. Por ejemplo, al consultar el Directorio de Protocolos de Atención Integral para la Convivencia Escolar y el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos de la SDE, se observa que en Bogotá D.C. se tiene establecidos diferentes acciones reactivas para atender situaciones relacionadas con, lo contemplado en la Ley 1620 de 2013⁶, asuntos relacionados con el cuidado de la familia, el trabajo infantil, el suicidio, la violencia sexual, el embarazo, el consumo de psicoactivos, entre otras. Sin embargo, no establece acciones específicas sobre la prevención y atención de la violencia escolar en estudiantes con discapacidad, razón por la cual se hace pertinente la revisión de los criterios y estrategias que se desarrollan ante situaciones de este tipo, así como el alcance y sus resultados.

Al realizar un primer acercamiento sobre los constructos que aborda la investigación con algunos miembros de una comunidad educativa, docentes, orientadores y estudiantes de la Institución Educativa Distrital Julio Garavito Armero, colegio en la cual se realizó la presente investigación y en la que participan estudiantes con discapacidad, se observa de manera preliminar que existen múltiples significados acerca de las dinámicas de violencia,

⁴ Información allegada a los investigadores en respuesta al radicado número 1987832019.

⁵ Información allegada a los investigadores en respuesta al radicado número 2019EE1328893.

⁶ Esta normativa la retomaremos en el Capítulo II.

sus causas, abordajes y consecuencias (comunicaciones personales con docentes y estudiantes, 10 de octubre de 2019).

El proceso educativo en el colegio ha evidenciado cambios significativos para los estudiantes con discapacidad, en la medida en que se ha potenciado la formación académica y el aprendizaje. Sin embargo, frente a otros aspectos, como convivencia escolar, prevención y atención de las violencias, no hay estrategias específicas para abordar esas situaciones mitigación de los daños causados por la tensión y exclusión, como se puede concluir luego de analizar al revisar su Manual de Convivencia (2017).

Dicho lo anterior, la investigación busca responder ¿cuáles son esas manifestaciones de violencia escolar a las que se enfrentan los estudiantes con discapacidad?, ¿cuáles son los procesos que lleva la institución cuando se presentan violencias escolares con estudiantes con discapacidad? y ¿cómo, a partir de la construcción sociocultural y normativa que tiene la comunidad educativa, se evidencian y modifican esas dinámicas?

Pregunta de investigación

¿Qué dinámicas se configuran en torno a las violencias escolares en las que se ven involucrados estudiantes con discapacidad de la I.E.D. Julio Garavito Armero?

Objetivos

Objetivo general

Analizar las dinámicas de violencias escolares en las que involucran estudiantes con discapacidad en la I.E.D. Julio Garavito Armero.

Objetivos específicos

- Comprender las formas de emergencia de las violencias escolares en estudiantes con discapacidad.
- Caracterizar las prácticas institucionales para el trámite de las violencias escolares en estudiantes con discapacidad.
- Interpretar los efectos que produce el abordaje de las violencias escolares en estudiantes con discapacidad.

CAPÍTULO II

Contexto y Antecedentes del Estudio

El siguiente capítulo tiene como objetivo reconocer normas, políticas, trayectorias e investigaciones significativas, para identificar puntos de encuentro y discusión respecto a los tres ejes conceptuales de la presente investigación, que en este caso particularmente se refiere a la escuela, la discapacidad y la violencia escolar. Damos inicio con el primer apartado denominado *Marco Normativo*, que hace referencia a las leyes y jurisprudencias emanadas desde los entes legislativos y administrativos de carácter internacional, nacional y distrital para reconocer la diversidad como un referente de la educación inclusiva, y también la prevención y atención de las violencias escolares. El segundo apartado contiene el *Contexto Socio-Histórico* general acerca de la discapacidad y la violencia escolar. El tercer apartado, *Políticas de Gobierno*, destaca algunos elementos significativos respecto a los Planes Nacionales y Distritales de desarrollo en los últimos años respecto a las concepciones acerca de la discapacidad en la capital del país y en el ámbito nacional. Como cuarto y último apartado aparece el *Estado de la Cuestión*, que contiene una compilación de investigaciones de los últimos cinco años, cuya tendencia hace alusión a las temáticas del estudio.

Marco normativo

Normatividad acerca de la discapacidad y la educación inclusiva

Para dar cuenta de las principales normatividades que refieren a la discapacidad y a la educación inclusiva, tomaremos como referencia el estudio realizado por Flórez (2016). Como punto de partida, es relevante mencionar que con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 se proclama que las libertades y los derechos deben ejercerse sin ningún tipo de discriminación. Once años más tarde, la Organización de Naciones Unidas (ONU) firma la Convención de los Derechos del Niño en 1989, en la que se enfatiza la necesidad de protección y cuidado especial de todos los niños; el mismo organismo internacional años más tarde, publica la Convención sobre los Derechos del Niño, con la intención de concretizar aún más los derechos para la infancia en el ámbito mundial. Estas normas sirvieron como antecedentes para que la UNESCO liderara la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* en Jomtien, Tailandia, en 1990, con el objetivo de garantizar, extender el acceso a la educación de todas las personas y evitar la desigualdad y la discriminación en la educación.

Este marco normativo internacional abrió las puertas para que en Colombia, luego de promulgada la Constitución Política en 1991, se firmara la Ley 12 de 1991 con la que se estipula que la Convención firmada en Tailandia sería respetada por el Estado, buscando garantizar los derechos de todos los niños independientemente de cualquier tipo de *impedimento físico*.

En el ámbito nacional el marco legislativo se amplió progresivamente con algunas leyes y decretos. La Ley 115 de 1994 establece la Ley General de Educación con la que se pretende garantizar en el Artículo 46, “la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo”. Para el año 1996 se reglamenta la Atención Educativa para las Personas con Limitaciones o con Capacidades o Talentos Excepcionales, a través del Decreto 2082 de 1996, en el que se incluye el carácter pedagógico, terapéutico y tecnológico educativo para las personas con discapacidad. Ese mismo año se publica el Decreto 2082 que le indica a los establecimientos educativos a incorporar en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) ajustes curriculares y la adecuación de aulas de apoyo especializadas para la atención educativa a *niños y niñas con limitaciones*.

En 1997 se firman la Ley 361 y el Decreto 2247. En la primera se establecen lineamientos para la integración social de las personas *con limitaciones*, para que su proceso educativo en la escuela no se vea truncado y se permita su participación en las aulas regulares. Con la segunda norma, se quiere garantizar el acceso libre de cualquier tipo de exclusión a la educación preescolar de niños y niñas (*menores con limitaciones*).

Dos años más tarde, en el plano internacional, se llevó acabo la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos (OEA) en 1999, en la ciudad de Antigua Guatemala, en la que se firmó la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, con la que se define por primera vez y de manera explícita el termino de *persona con discapacidad*. El siguiente año se realiza el Foro Mundial Sobre la Educación para Todos en el año 2000 en Senegal en el que se buscó coordinar esfuerzos de las naciones, entes gubernamentales y la población civil, para evaluar los avances respecto a lo estipulado en Tailandia años atrás y fortalecer estrategias de educación inclusiva en el ámbito mundial.

Estas normas fueron fundamentales para que en Colombia se profundizaran las acciones de educación inclusiva y la prevención de la discriminación hacia las personas con discapacidad. En la Ley 762 de 2002, el Estado colombiano aprueba la Convención de la OEA, estableciendo en el Artículo 2, “la prevención y eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración a la sociedad”. Esto aportó que el MEN publicara la Resolución 2565 de 2003 enfatizando en la adecuación de estrategias para la atención a estudiantes con *necesidades educativas especiales*.

En el año 2006 la Asamblea General de la ONU lleva a cabo la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (incorporada por Colombia en 2009 a través de la Ley 366) con la que se establece como lineamiento promover la educación de calidad y gratuita a las personas con discapacidad, la formación profesional en estos temas para poder llevar a cabo estrategias de ajustes razonables. Esto tuvo resonancia en el país con la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia) en la cual se establece en el

Artículo 36 que “la discapacidad se entiende como una limitación física, cognitiva, mental, sensorial o cualquier otra, temporal o permanente de la persona para ejercer una o más actividades esenciales de la vida cotidiana”, lo cual significa que independiente de si el niño, o la niña, tiene discapacidad, debe recibir educación gratuita y de calidad (reglamentando la organización del servicio de apoyo pedagógico a través del Decreto 366 de 2009 del MEN).

El Sistema Nacional de Discapacidad de Colombia y el Consejo Nacional de Discapacidad son creados a partir de la Ley 1145 de 2007 y tienen por objetivo promover la garantía de los derechos de las personas con discapacidad por parte de las entidades públicas y los entes territoriales, lo cual, para el caso bogotano, es aterrizado con el Decreto 470 de 2007 en el que se adopta la Política Pública Distrital de Discapacidad, abordando asuntos de salud, educación productividad, vivienda, bienestar, ciudadanía, la recreación, entre otras, y el Establecimiento del Sistema Distrital de Atención Integral a Personas con Discapacidad en el Distrito Capital con el Acuerdo 505 de 2012 del Concejo de Bogotá D.C.

Con la Ley Estatutaria 1628 de 2013 se busca garantizar en el ámbito nacional el goce efectivo de derechos de las personas con discapacidad, en esta norma se establecen obligaciones del Estado y la sociedad en general, y ciertas obligaciones en materia de educación, salud, trabajo y demás derechos fundamentales. Esta ley da pie para la publicación del Decreto 1421 de 2017 por parte del MEN en el que se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad, y se brindan precisiones acerca del currículo flexible, el Plan de Individual de Ajustes Razonables (PIAR) la oferta general, bilingüe bicultural, para adultos, el tipo de docentes, entre otros.

Normatividad acerca de la violencia escolar

En la esfera internacional, la UNICEF ha generado una serie de Observaciones Generales a la Convención Sobre los Derechos del Niño de 1989, para ampliar su alcance y fortalecer las estrategias de garantía de derechos por parte de los Estados. De acuerdo con Ibarra (2017) entre las Observaciones más relevantes en materia de acoso escolar se encuentran: 1) Observación No. 8, para proteger a los niños y niñas de cualquier forma de violencia; 2) Observación. No. 10, para tomar acciones de prevención de la delincuencia juvenil; 3) Observación No. 13, con la que se busca fortalecer las acciones de atención y reparación a los niños víctimas de cualquier tipo de violencia.

En el plano nacional, la Constitución Política de Colombia de 1991 ordena que ninguna persona puede recibir tratos inhumanos o degradantes que afecten su libertad y dignidad, lo que incluye la negación de cualquier tipo de discriminación. El Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) mencionado en el apartado anterior, establece que el adecuado desarrollo de los niños, niñas y adolescentes debe contemplar la prevención y atención de cualquier tipo de amenaza o vulneración de sus derechos, por lo que se debe “erradicar del sistema educativo las prácticas pedagógicas discriminatorias o excluyentes

y las sanciones que conlleven maltrato, o menoscabo de la dignidad o integridad física, psicológica o moral de los niños, las niñas y los adolescentes” (Congreso de la República, 2006).

Este tipo de lineamientos son ampliados con la Ley 1620 y el Decreto 1695 en los que se establece 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 del Acoso Escolar. Estas directrices establecen por tipologías (I, II, III) formas de caracterizar las violencias escolares y las formas de actuación en el interior de los establecimientos educativos y en coordinación con las autoridades competentes. De acuerdo con el Artículo 2 de esta ley, el acoso escolar es toda

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. (Congreso de la República, 2013)

El año siguiente, el Congreso de Colombia promulgó la Ley 1732, reglamentada en 2015 con el Decreto 1038, en el que se establece la Cátedra de Paz en todas las instituciones educativas del país, como espacio de reflexión para promover la convivencia pacífica, desde el abordaje de temáticas de resolución de conflictos, la prevención del acoso escolar, la diversidad, entre otros.

Sumado a lo anterior, no hay que perder de vista que la jurisprudencia de la Corte Constitucional de Colombia se ha pronunciado respecto a la prevención y atención de la violencia escolar. Siguiendo a Ibarra (2017) algunas de las sentencias más destacadas en este asunto son las siguientes:

- Sentencia T-220 de 2004, que reafirma la prohibición constitucional de conductas que violenten la integridad física y moral.
- Sentencia T-917 de 2006, con la que se indica que las agresiones escolares degradan la dignidad humana y la intimidad.
- Sentencia T-905 de 2011, que ordenó a instituciones públicas la generación de acciones de prevención, detección y atención del acoso escolar.
- Sentencia T-365 de 2014, que hizo un llamado a la protección de los ciudadanos frente a situaciones de acoso escolar.
- Sentencia T-562 de 2014, que relaciona factores de riesgo para que se presente el acoso escolar, entre ellas, el nivel socioeconómico, lo étnico y la discapacidad.
- Sentencia T-478 de 2015, con la que se precisa las características de los agresores y personas agredidas, los espectadores y los daños.

En el ámbito local, desde el Concejo de Bogotá D.C., se han publicado una serie de Acuerdos para prevenir y atender la violencia escolar. El Acuerdo 338 de 2009 establece un plan integral de atención que incluye la atención hospitalaria. El Acuerdo 434 de 2010,

con posterior reglamentación a través del Decreto Distrital 546 de 2011, dio nacimiento al Observatorio de Convivencia Escolar para generar estrategias y conocimientos orientados a la prevención de la violencia escolar. Por su parte, con el Acuerdo 518 de 2012 se disponen acciones para fortalecer la convivencia y la solución pacífica de conflictos en las instituciones educativas de la ciudad.

Contexto socio-histórico

Contexto de la discapacidad

La educación para personas con discapacidad ha estado atravesada por múltiples prácticas, epistemologías y concepciones en diferentes tiempos y lugares. Algunas perspectivas históricas (Manjarrés & Vélez, 2019) (Grau, 1994) (Hurtado & Agudelo, 2014) plantean un tránsito en lo que se ha denominado *educación especial*, para posteriormente hablar de *integración en la escuela* y de forma más reciente ubicar la *inclusión educativa*.

Dentro de las revisiones históricas aparecen lo consignado por Manjarrés & Vélez (2019) y Grau (1994) en las que se plantean tres periodos para aterrizar la discusión. El primer periodo denominado *institucionalización*, identifica los procesos a finales del siglo XIX en los que se daba una atención asistencial y caritativa con ciertos valores religiosos y perspectivas médico-terapéuticas que sustentaron la creación de centros de atención especializada en lugares apartados de las ciudades con el propósito de no afectar la “conciencia colectiva”.

El segundo periodo se ubica entre los inicios del siglo XX hasta los años 70, conocido como la etapa de la *educación especial*, caracterizado porque luego de la aparición de distintas normatividades en la esfera internacional, se promovió la enseñanza obligatoria, principalmente desde la formación para el trabajo, bajo el supuesto que los “sujetos deficientes” pueden ser educados según sus necesidades específicas (ciegos, sordos, *deficientes mentales*). El tercer periodo, iniciado entre los años 60 y 70 del siglo pasado, se conoce como la emergencia del periodo de la *normalización*, partió de desarrollos científicos, médicos, de perspectivas psicológicas y pedagógicas, como también los avances normativos, con lo que se ha buscado la inmersión social, cultural, política y económica de las personas con discapacidad, de acuerdo con “lo normal” establecido por la sociedad, queriendo impactar la cotidianidad, los hábitos y la forma de relacionarse de las personas con discapacidad.

Para el caso colombiano estas etapas han funcionado de forma similar. De acuerdo con Salinas (1990 citado en Manjarrés & Vélez 2019) desde inicios del siglo pasado hasta los años 70, en Colombia funcionaron escuelas para personas con discapacidad visual y auditiva, lo que trajo consigo preocupaciones por su aislamiento social, de modo que se plantearon perspectivas de integración, aún con ciertos bemoles, puesto que el “concepto de integración, que engloba significados muy amplios, es la tendencia que propugna la igualdad de derechos para las personas que padecen desigualdades por sus particularidades

personales derivadas de su discapacidad, origen social, raza o etnia” (Manjarrés & Vélez, 2019, pág. 271). Así, desde una perspectiva orientada a buscar la *normalidad*, en Colombia desde los años 80 se ha querido adjudicar la responsabilidad a las instituciones educativas para vincular a los estudiantes con discapacidad al sistema de educación regular, al respecto mencionan Manjarrés & Vélez, 2019:

La integración educativa en el contexto latinoamericano, igual que en el mundial, surge como la oportunidad de que los niños y niñas con necesidades educativas especiales se eduquen junto con los demás niños, incorporándolos y no excluyéndolos del sistema educativo regular. (2019, pág. 273)

La vinculación de estudiantes con discapacidad al aula regular trajo diferentes interrogantes en materia de pedagogías, técnicas, didácticas, formación docente y contenidos. Un hito internacional fundamental acerca de la elaboración de currículos para orientar la formación de los estudiantes con discapacidad se da en el año 1975 en Estados Unidos para incorporar el *Individual Education Plan (IEP)* con el primer currículo para atender *necesidades educativas especiales*, incorporando perspectivas conductistas, ambientales y cognitivas.

Para el caso colombiano, fue hasta inicios de los años 90 y, de acuerdo con la normatividad nacional, para la fecha que inicia la integración escolar con las primeras iniciativas de oferta de servicios y adecuación de currículos se inaugura la individualización de la enseñanza personalizada a estudiantes con discapacidad, sucesivamente se trajeron ciertas discusiones relacionadas con las representaciones sociales que recaen sobre la discapacidad, como también la evidencia de la falta de formación docente (Manjarrés & Vélez, 2019).

En el documento titulado *Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia*, Hurtado & Agudelo (2014) señalan que actualmente muchas dificultades relacionadas con la escolarización de las personas con discapacidad en el país aún no están resueltas:

Hablar de inclusión, no solamente obliga a garantizar el acceso. Las instituciones educativas deben contar con los recursos pedagógicos, académicos, tecnológicos y de infraestructuras necesarias, que les permitan a los estudiantes con discapacidad, formarse en igualdad de condiciones frente a las personas con características “normales” dentro de los establecimientos educativos. (pág. 53)

En materia pedagógica aún existen ciertas limitaciones, como también la falta de recursos, infraestructura, mobiliario, preparación docente, que son factores determinantes para desarrollar procesos educativos de calidad dirigido a los estudiantes con discapacidad.

Es importante señalar que, de acuerdo con el Censo Nacional de Población y Vivienda implementado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), en 2018 en Colombia hay 3.134.036 personas con discapacidad. Por su parte, la Encuesta Multipropósito de Bogotá D.C., en el año 2017 en la ciudad había registradas 302.930 personas con discapacidad; respecto al campo educativo y teniendo en cuenta el contexto

normativo descrito anteriormente, según nos refirió la SED⁷, para el año 2020 se encuentran registrados 673.948 estudiantes en los establecimientos educativos oficiales de la ciudad, de los cuales 18.108 presentan algún tipo de discapacidad, lo que equivale al 2.69%. A su vez, de los 421 Instituciones Educativas Distritales que existen, 403 tienen matriculados estudiantes con discapacidad.

Contexto de la violencia escolar

Como lo veremos más adelante, la violencia escolar ha atravesado la historia de la escuela, sin embargo, es desde los años 60 y 70 del siglo pasado que se empieza a problematizar el lugar de la convivencia y la violencia en las aulas, principalmente desde los países escandinavos; ahora bien, las discusiones conceptuales y políticas sobre esta asunto cobran relevancia en los últimos veinte años a propósito de la visibilización en medios de comunicación, las redes sociales virtuales y la legislación en distinto orden (Contreras, 2013). Es pertinente mencionar que, de forma paralela, a partir de la influencia norteamericana se fue instalando la nominación de la violencia escolar al término *bullying* (que inclusive aparece actualmente en la legislación colombiana). Contreras (2013) nos brinda una descripción semántica al respecto: “el vocablo *bullying* es un término inglés, que proviene del término “bully”, lo cual expresa matón o agresor, y su significado hace referencia a matonismo, maltrato, acoso o abuso” (pág. 102).

En lo que concierne a la violencia escolar en la capital del país son relevantes los resultados de un estudio sobre *Victimización Escolar en Bogotá* referido por Chau & Velásquez (2008) en el cual trabajaron con una muestra de 87.302 estudiantes de colegios públicos y privados de la ciudad. Entre los resultados más relevantes para la fecha⁸, se obtuvo que entre el 25% y 35% de los estudiantes manifestaron haber sido agredidos físicamente y verbalmente por sus compañeros en el último mes, entre el 25% y el 40% haber sido agredidos por alguno de sus compañeros de curso en la última semana, entre el 10% y el 35% haber sido excluidos por un compañero en la última semana, entre el 45% y el 60% reporta haber sido víctima de robo en el interior del colegio en la última semana, entre el 10% y 15% haber sido agredidos por algún profesor en la última semana, y entre el 6% y el 9% haber sido víctima de amenazas con armas en los últimos doce meses.

Otro estudio relevante refiere a la *Encuesta de Clima Escolar y Victimización en Bogotá 2015* (Secretaría Distrital de Educación, 2016). Esta investigación buscó identificar situaciones de riesgo social que afectan a las instituciones educativas de la ciudad y contó con una muestra de estudiantes de 6° a 11° grado de todas las Instituciones Educativas Distritales de Bogotá D.C.; se abordaron asuntos relacionados con el clima escolar, el maltrato entre pares, las pandillas juveniles, el expendio y consumo de sustancias psicoactivas, entre otros. Entre los hallazgos más significativos para los colegios oficiales

⁷ Información allegada a los investigadores a través del radicado E-2020-54376.

⁸ Los resultados que se relacionan a continuación son un aproximado teniendo en cuenta que el estudio diferencia los porcentajes por grado de escolaridad.

urbanos, se encuentra que en el 35% de los colegios se identifican profesores que han discriminado por el color de piel, la cultura, el nivel socioeconómico o la discapacidad, en el 65% de las instituciones se han presentado peleas y ataques violentos dentro de las instalaciones educativas, y el 10% muestra frecuentes amenazas y agresiones en contra de los docentes.

En lo que respecta a agresiones en las que se ven envueltos estudiantes con discapacidad en los colegios de la ciudad, según información suministrada por la SED, entre los años 2014 y 2020, en su Sistema de Alertas Tempranas, se reportaron 3.377 situaciones de presunta ocurrencia de hechos de hostigamiento, de las cuales 190 involucran a estudiantes con discapacidad, lo que equivale al 5.63%⁹. Estas cifras permiten ver cómo el fenómeno de las violencias escolares se encuentra presente en la institucionalidad educativa de la ciudad, impactando la vida de los sujetos y colectivos que en ella participan.

Políticas de Gobierno sobre discapacidad

Los Planes Nacionales de Desarrollo (PND) y los Planes Distritales de Desarrollo (PDD) se conciben como instrumentos de planificación y gestión en la administración pública, que buscan la mejora y el avance en los ámbitos social, económico y cultural, en las esferas local y nacional, por lo que en ellos se establece una ruta de atención y delimita programas, inversiones y metas a implementar por los gobiernos nacionales y distritales durante el cuatrienio a cargo. A continuación, se presentarán algunos puntos relevantes en materia de discapacidad en los últimos veinte años, tiempo que consideramos prudente para señalar algunos tránsitos recientes.

Políticas en el nivel Nacional

Durante las dos administraciones presidenciales de Uribe (2002-2006; 2006-2010) se equipara con la discapacidad, con la invalidez y la dificultad personal. Las acciones de Gobierno buscaron promover la asistencia a través de los subsidios entregados por el Estado y la creación de bancos ortopédicos para rehabilitar los cuerpos con problemas de movimiento. Se enfatizó la necesidad de vincular a las personas con discapacidad a

⁹ Información allegada a los investigadores por parte de la SED en respuesta al radicado E-2020-55209. Según la SED, para analizar esta información es necesario tener presente que “los datos corresponden a reportes en el sistema de alertas sobre la presunta ocurrencia de hechos, frente a los cuales se brinda acompañamiento en cuanto a la activación de la ruta de atención y el seguimiento de la situación, sin que tal abordaje signifique la verificación de la ocurrencia del hecho o no, pues tal comprobación es competencia de las autoridades judiciales y administrativas pertinentes dependiendo de la naturaleza del presunto caso. Asimismo, el aumento del reporte de estos casos obedece a tres situaciones: 1) los procesos de capacitación en el uso del Sistema de Alertas en establecimientos educativos públicos y privados de la ciudad. 2) cobertura del 100% de establecimientos educativos públicos y privados con usuario y contraseña para el ingreso y reporte de situaciones de presunta vulneración de derechos. 3) capacitación acerca del uso y apropiación de los protocolos de atención integral a la comunidad educativa compuesta por padres y madres de familia, docentes, estudiantes y administrativos”.

entornos productivos desde la inclusión laboral a cargos operativos, lo que tiene resonancia con las intenciones de flexibilización curricular, orientadas a un tipo de educación dirigida exclusivamente a la formación para la elaboración de productos para ser comercializados. Durante estos periodos se coordinó con el DANE para generar una caracterización y registro en el ámbito nacional de las personas con discapacidad, puesto que para la fecha no existía información demográfica.

Por su parte, en la administración de su sucesor Santos (2010-2014; 2014-2018) se incluyen estrategias de políticas sustentadas en un *enfoque diferencial* con un fuerte énfasis en fortalecer estrategias de empleabilidad a la población con discapacidad desde el Sistema Nacional de Discapacidad creado en 2007 por el Ministerio de Salud y Protección Social. En estas administraciones se habla de *necesidades educativas especiales*, para hacer referencia a las estrategias de acceso, permanencia, flexibilización y adaptación de contenidos dirigidos a los estudiantes con discapacidad en los colegios públicos del país.

Actualmente la administración Duque (2018-2022) estipula en su plan de gobierno la educación a las personas con discapacidad tomando como referencia el Decreto 1421 de 2017, vinculadas a otras estrategias transversales en materia laboral, deporte de alto rendimiento, transporte, entre otros. Como también una perspectiva local y regional de empleo, así como el fortalecimiento de señalización y semaforización en las ciudades.

Políticas en el nivel Distrital

En el plano Distrital, desde la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., en la administración Mockus (2001-2004) se hizo referencia a las personas con discapacidad como *personas con limitaciones*, lo que las hacía beneficiarias de asistencias a través de subsidios y la vinculación a programas locales de nutrición, salud, educación y vivienda. En la administración siguiente, con el alcalde Garzón (2004-2008) se problematizó el lugar sociocultural de las personas con discapacidad y se generaron iniciativas orientadas a la participación ciudadana y el trabajo pedagógico en materia de derechos e inclusión; de igual forma, se continuaron estrategias para asegurar la alimentación a esta población. El siguiente periodo bajo la administración del alcalde Moreno (2008-2012)¹⁰ se enfatizó en brindar acompañamiento psicosocial a las familias y cuidadores de las personas con discapacidad para reducir los impactos negativos que puede traer la estigmatización producto del lugar cultural de la discapacidad; sumado a lo anterior, se promovieron entornos saludables con la creación de centros de atención especializada a las personas con discapacidad.

Durante el Gobierno Petro (2012-2016) se incorpora el término de *capacidades diversas* y se amplían las estrategias de inclusión social en materia de educación, salud, cultura y

¹⁰ Debido a los escándalos por corrupción y los fallos judiciales en su contra, el alcalde Samuel Moreno no terminó su periodo y por designación de la Presidencia de la República, asumió el cargo como Alcaldesa encargada la señora Clara López Obregón.

recreación a través de programas como “Creciendo Saludable” orientado a promover el empoderamiento ciudadano de las personas con discapacidad. Iniciativas que se complementan con la coordinación con el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y la cualificación del sistema de semaforización de la ciudad, la entrega de subsidios y tarifas diferenciales en el transporte público.

En la administración Peñalosa (2016-2020) se profundizan las acciones para ampliar la cobertura de los estudiantes con discapacidad, identificar y hacer adecuaciones para superar las barreras físicas e instalaciones públicas y superar imaginarios en contra de esta población. La actual administración de la Alcaldesa López (2020-2024) ha enfatizado en una perspectiva de respeto por la diversidad y la distribución de las cargas de cuidado de las personas con discapacidad, principalmente de las mujeres, a través de estrategias denominadas “Respiro”; teniendo en cuenta la coyuntura de salud pública producida por el virus Covid-19, este plan de gobierno estipula acciones de prevención de los contagios en la población, el trabajo en casa, la entrega de subsidios, y acciones para inmersión y recuperación de sus economías.

Tanto en el plano normativo como político, se observa una ampliación progresiva respecto a la participación de las personas con discapacidad en la sociedad. Se han dado estrategias jurídicas y de gestión pública para pasar de una educación exclusivamente para la generación de ingresos y la entrega de subsidios, a cuestionar el lugar social, cultural y ciudadano de la población con discapacidad, el mejoramiento de las estrategias de educación, la prevención y atención de la violencia, y el apoyo a los cuidadores.

Estado de la Cuestión: aportes significativos a los ejes teóricos

La revisión de antecedentes de investigación en temáticas similares a la nuestra, nos permitió conocer el trabajo que se viene realizando en el campo de las violencias escolares, a partir de las dinámicas generadas con el inicio de estrategias de inclusión escolar de personas con discapacidad. La sección se encuentra estructurada así: 1) acceso a la información documental; 2) hallazgos; y 3) discusión¹¹.

El trabajo de revisión de investigaciones previas se inició con la identificación de programas de maestría en Colombia relacionadas con tres temáticas principales: 1) conflicto, violencia y paz; 2) discapacidad e inclusión; 3) educación. Resultado: un total de 56 programas posgraduales, ubicados en 44 universidades y desagregados de la siguiente forma:

¹¹ Este estado de cuestión se encuentra en proceso de publicación en una revista científica.

Tabla 1. Distribución de programas de maestría.

Conflicto, violencia y paz	Discapacidad e inclusión	Educación
9	5	42

Fuente: elaboración propia.

Recensión de escritos

Una vez identificados los programas académicos se dio inicio a la búsqueda de investigaciones relacionadas con violencias escolares en población con discapacidad, a partir de los repositorios institucionales. Los criterios definidos para tal fin fueron los siguientes: 1) temporalidad: investigaciones comprendidas desde 2014 a 2019; 2) palabras clave¹²: con primera opción “*escuela, violencia y discapacidad*”, y con segundas opciones, “*escuela y discapacidad*” y “*escuela y violencia-conflicto*”. Como resultado, se obtuvo para la primera opción un total de 4 investigaciones, para la segunda se identificaron más de 120; se seleccionaron 60 tesis considerando la afinidad que los autores del trabajo identificaron con su problema de investigación. Estas tesis se clasificaron así: 1) 4 investigaciones que reúnen las tres temáticas planteadas; 2) 14 investigaciones que giran en torno a la relación discapacidad-escuela; 3) 42 investigaciones ubicadas desde la sinergia violencia, conflicto y convivencia-escuela.

Una vez establecido el universo de las 60 investigaciones, se seleccionaron 20 tesis¹³:

Tabla 2 Tesis seleccionadas

Número de tesis	Criterio
4	Tesis relacionadas con las temáticas de violencia, discapacidad y escuela
2	Las únicas tesis desarrolladas desde un enfoque de investigación cuantitativo
2	Investigaciones con perspectiva mixta, las cuales fueron seleccionadas a partir del método de estudio de caso por afinidad metodológica con la investigación de los autores
4	Investigaciones cualitativas sobre discapacidad
8	Investigaciones sobre violencias escolares

Fuente: Elaboración propia.

¹² Las palabras claves fueron validadas en la plataforma online TESAURO de la UNESCO.

¹³ Para la selección de estas investigaciones se tuvo en cuenta las únicas que cumplieron con los términos de búsqueda, la afinidad metodológica y la distribución del universo respecto al enfoque de investigación (87% investigaciones cualitativas, 3% investigación cuantitativa, y 10% de investigaciones con enfoque mixto).

En general, las investigaciones seleccionadas¹⁴ se desarrollaron en 10 ciudades y/o municipios diferentes, 1 investigación tuvo una orientación regional (caribe colombiano). 4 tesis daban cuenta de los términos de búsqueda “violencia, discapacidad, escuela”, 4 de “discapacidad y escuela” y 12 de “violencia y escuela”. En mayor medida son investigaciones de corte hermenéutico-interpretativo y fue frecuente la utilización de técnicas de recolección de información como el grupo focal, la entrevista y la observación participante. A su vez, se analizan distintos tipos de violencias, en las cuales participan diferentes actores de las comunidades educativas, bien sea como sujetos inmersos en las situaciones de violencia o como mediadores ante las mismas, de acuerdo con los procedimientos e instancias establecidas, las cuales, desde lo observado, responden a ciertas dinámicas de convivencia escolar, inclusión o desarrollo educativo.

Hallazgos

El análisis de las investigaciones se realizó a partir de ciertas categorías que orientaron el rastreo de la información (Álzate, Gómez, & Jean-Pierre, 2010) las cuales se registraron en una matriz que permitió clasificar los documentos alrededor de tres ejes temáticos: la escuela, la discapacidad y, relaciones y violencia en el interior de la escuela; asimismo se consideraron las perspectivas metodológicas y los resultados.

Foco 1. Acerca de las dinámicas en la escuela y la discapacidad

Las dinámicas en la escuela, a propósito de la participación de estudiantes con discapacidad, en las investigaciones, revelan planteamientos que indican cómo y de qué manera se hacen evidentes ciertas tensiones entre los participantes en el marco de la educación inclusiva.

En tal sentido, es relevante mencionar que se asume a la escuela como escenario de reproducción social que busca materializar las políticas educativas y, por ende, es posible que exista un desconocimiento de la diversidad humana (Aguilar, 2019). Da cuenta de esto, por un lado, la normalización y aceptación de la violencia en la escuela (Porrás & Valencia, 2015) que se convierte en una de las problemáticas para mitigar las agresiones verbales y físicas (Lozano, Mitchell, & Villareal, 2015); y, por otro lado, la adecuación de espacios exclusivos para estudiantes con discapacidad, lo que se traduce en formas de exclusión social (Beltrán, Hernández, & Rubio, 2015) que limitan la manera en la que se pueden denunciar distintos tipos de abuso (Salazar, 2016).

Sumado a esto, las violencias y problemas estructurales como la pobreza y la desigualdad social afectan la dinámica escolar (Cabrales, Contreras, González, & Rodríguez, 2017) familias con escasos recursos sufren rechazo en las instituciones escolares por involucrar a un estudiante con discapacidad (Barbosa, 2015). Incluso, en algunos colegios se reconoce

¹⁴ Revisar Anexo 1. Títulos de investigaciones consultadas.

que no se cuenta con la capacidad institucional para brindar procesos educativos a estos estudiantes (Moreno & Valencia, 2015). Las tensiones en la relación familia-docente se incrementan en momentos de conflicto escolar (Valderrama, 2018) con impactos en la vida académica y emocional de los estudiantes (Bonilla, 2017). Es así como muchas de las dinámicas escolares intentan ser reguladas a través de códigos y normatividades como los Manuales de Convivencia (Marín, 2014) y de la gestión administrativa (Barbosa, 2015).

De este modo, algunas de las investigaciones indican que la escuela puede ser un escenario social en el cual se configuran tensiones (Bonilla, 2017) que atentan contra la dignidad humana (Delgado, 2015) y en ocasiones no cuentan con respuesta por parte de las autoridades competentes (Osorio & Morales, 2017). A pesar de ello, las investigaciones reconocen que la escuela es un escenario social en el cual se pueden adelantar prácticas pedagógicas transformadoras, facilitando que las comunidades escolares reflexionen críticamente sobre el contexto social y cultural (Gómez L. , 2019) aportando así, al desarrollo de competencias para la transformación de conflictos (Salas, 2017). Es posible que la gestión institucional se amplíe cuando los docentes adelantan estrategias de comprensión y construcción colectiva que integra diferentes sectores educativos (Aperador, Díaz, & Orozco, 2015). En ese sentido, la investigación de Barrios & Mancera (2018) indica que la cultura ciudadana se enmarca en un proceso formativo que tiene estrecha relación con la forma en la cual se abordan los conflictos, lo que implica la estructuración de códigos de comunicación fundamentados en el respeto, como lo señala la tesis de Luna (2018). Tales dinámicas se estructuran a partir de la comprensión de estas situaciones en la escuela, bien sea como problemas de comunicación o como un fenómeno natural que requiere una transformación positiva de respeto a la diferencia, como lo señala Portacio (2018).

Foco 2. Acerca de los estudiantes con discapacidad

Al rastrear los vínculos de las personas con discapacidad con la escuela y las manifestaciones de violencia registradas en las investigaciones, se encuentra en primera medida que, las violencias escolares pueden ocurrir por diferentes causas, entre ellas, la discriminación por la apariencia física y la carencia de algunas destrezas, lo que se configura en agresiones directas dirigidas a afectar la personalidad y el cuerpo de los estudiantes (Lozano, Mitchell, & Villareal, 2015). Sumado a lo anterior, en ocasiones los sujetos participantes de diferentes estamentos escolares conocen las dinámicas de rechazo, exclusión y aislamiento que viven los estudiantes con discapacidad, pero no actúan frente a ello (Moreno & Valencia, 2015); la investigación de Aguilar (2019) señala que, para los docentes puede ser difícil aceptar que estos estudiantes participen en el sistema educativo, debido a problemas relacionados con el aprendizaje, la comunicación y el comportamiento.

Los espacios de aprendizaje enmarcados en proyectos de inclusión encuentran una serie de barreras para alcanzar su objetivo, para superarlas se requieren estrategias de innovación escolar que orienten pautas para la promoción de ambientes que respondan a la diversidad

escolar (Barbosa, 2015). A su vez, como lo muestra la investigación de Moreno & Valencia (2015) las relaciones de poder entre estudiantes con y sin discapacidad, con docentes y directivos, pueden agudizar los procesos de discriminación, en la misma dirección lo señalan Aperador, Díaz, & Orozco (2015) al indicar que el docente, permeado por sus percepciones frente a la educación inclusiva influye en las dinámicas institucionales y de aula, y pueden ser transformadas desde los aprendizajes que se dan en la cotidianidad.

La educación inclusiva no se remite estrictamente al desarrollo de los contenidos curriculares, sino que, a su vez, como se señala en la investigación de Gómez (2019) son una oportunidad de construir convivencia y espacios para el abordaje pacífico de los conflictos. Este tipo de apuestas educativas no se sustentan exclusivamente en iniciativas individuales, la tesis de Beltrán, Hernández, & Rubio (2015) revela que, en ocasiones, es necesario contar con un respaldo jurídico y normativo, perspectiva que también es señalada por Salazar (2016) pues a pesar que existen directrices legales establecidas, se recomienda que los procesos educativos partan de las realidades de los sujetos y estas sean tenidas en cuenta en su formación.

Foco 3. Acerca de las relaciones y la violencia en el interior de la escuela

El tercer foco, centra su mirada en las dinámicas y relaciones violentas en la escuela. En tal sentido, es preciso indicar que, la violencia es un tipo de relación difícil de definir¹⁵, las manifestaciones se imbrican en tanto que funcionan de forma sistemática y compleja (Portacio, 2018). La investigación de Porras & Valencia (2015) muestra que las relaciones escolares que se evidencian y que pueden ser categorizadas como conflictivas o violentas, guardan relación con las formas en que los actores escolares entienden estas categorías. Algunas de las relaciones tensionantes en la escuela son reproducidas a partir de realidades que se dan en otros espacios sociales como la familia (Salazar, 2016) y el barrio (Díaz, Viasus, Rolón, & Ramírez, 2014) los patrones de crianza y algunos procesos de vivencia familiar a través de golpes e insultos que influyen en las relaciones escolares (Valderrama, 2018).

Las formas de autoridad (Bonilla, 2017) las prácticas coercitivas (Marín, 2014) y de control (Delgado, 2015) determinan el relacionamiento entre pares en la escuela. Las investigaciones de Salazar (2016) y Moreno & Valencia (2015) revelan que, además de las estructuras jerárquicas, los registros culturales y simbólicos afectan las relaciones que acontecen en el entorno educativo, en algunas investigaciones se muestra que los cuerpos de los estudiantes con discapacidad han sido situados como inválidos para las interacciones sociales, en tanto que les asiste un lugar de la enfermedad históricamente construido.

¹⁵ Al respecto, se sugiere revisar la Revista Política y Cultura, edición de otoño de 2016, específicamente los artículos *La violencia: conceptualización y elementos para su estudio* (Martínez A. , 2016) y *Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en la educación* (Cuervo, 2016).

De tales condicionantes emergen distintas manifestaciones directas de violencia en las relaciones escolares, los sobrenombres, las burlas, las ridiculizaciones, los insultos (Lozano, Mitchell, & Villareal, 2015) las agresiones físicas (Valderrama, 2018) las palabras soeces, el robo de objetos personales, los empujones (Osorio & Morales, 2017) son expresiones concretas de las tensiones en las instituciones educativas. Las investigaciones de Osorio & Morales (2017) Marín (2014) y Lozano, Mitchell, & Villareal (2015) advierten otras formas de violencia situadas desde el registro cultural como lo son el aislamiento, la invisibilización, las agresiones psicológicas y simbólicas.

Finalmente, es preciso señalar que estas formas de relacionamiento escolar tienen como consecuencia desmotivación, frustración, fracaso escolar (Cabrales, Contreras, González, & Rodríguez, 2017) la afectación del clima en el aula (Bonilla, 2017) e inclusive consumo de sustancias psicoactivas (Valderrama, 2018). En un sentido amplio, lo señalado aquí cobra relevancia en términos de cultura ciudadana (Barrios & Mancera, 2018) y de Derechos Humanos (Lozano, Mitchell, & Villareal, 2015) situación que señala la investigación de Salas (2017) al indicar que es necesario partir del reconocimiento institucional de la otredad y la diferencia, lo que significa un fortalecimiento a los sistemas de justicia escolar (Díaz, Viasus, Rolón, & Ramírez, 2014) y, como lo señala la investigación de (Portacio, 2018) esto sería posible, apoyándose de lo establecido por la Corte Constitucional de Colombia.

Corrientes metodológicas

Como se mencionó, en el análisis también se observaron los enfoques metodológicos de los trabajos de investigación, preguntas de investigación y objetivos; en relación con los propósitos los resultados muestran que algunas de ellas centran la mirada en la forma que determinada realidad social es vivida en la escuela (13 investigaciones) otras, en las estrategias institucionales para afrontar dicho fenómeno (12 investigaciones) y un número menor (7 investigaciones)¹⁶ en los resultados que estas estrategias arrojan.

Al organizar los trabajos de acuerdo con las problemáticas de la realidad social analizada por las investigaciones, en relación con la escuela, la discapacidad y la violencia, se encuentran tres tendencias.

La *primer tendencia* sobre las relaciones entre los sujetos que conforman la comunidad educativa, las tesis de Luna (2018) Marín (2014) Lozano, Mitchell & Villareal (2015) Osorio & Morales, (2017) Cabrales, Contreras, González, & Rodríguez (2017) Bonilla (2017) Delgado Rojas (2015) Luna, Viasus, Rolón & Ramírez (2014) y Barrios & Mancera (2018) abordan situaciones concretas sobre conflictos, violencias, discriminación, problemáticas educativas, intimidaciones e interacciones.

¹⁶ Lo que significa que algunas de las investigaciones se preguntaron por dos o tres de estas situaciones.

La *segunda tendencia*, se interesa por las prácticas que en el interior de la escuela se generan para atender situaciones escolares, en tal sentido, Beltrán, Hernández & Rubio (2015) Aguilar (2019) Salas (2017) Portacio (2018) Gómez (2019) y Aperador, Díaz, & Orozco (2015) analizan lo relacionado con actitudes, prácticas pedagógicas e institucionales, experiencias y competencias que demarcan el hacer institucional. La *tercera tendencia*, contiene investigaciones ya incluidas en la primera y segunda tendencia, y se centra en consultar las interpretaciones que los sujetos que participan en la comunidad educativa le otorgan a su realidad, Beltrán, Hernández & Rubio (2015) Aguilar (2019) Salas (2017) Portacio (2018) Luna (2018) Marín (2014) Salazar (2016) Cañizales & Valencia (2015) Barbosa (2015) y Valderrama (2018) buscan estudiar las representaciones sociales, saberes, aprendizajes, significados, imaginarios sociales, percepciones, lecturas y valores que circundan en los actores que habitan el escenario escolar. Finalmente, es necesario señalar que, lo revisado por Porras & Valencia (2015) no se enmarca en alguna de las tendencias señaladas en la medida en que hacen una revisión de los enfoques conceptuales que atraviesan la investigación en torno a la violencia escolar.

Paradigmas de investigación

Siguiendo los parámetros de construcción de teorías y corrientes de pensamiento, que a modo de paradigmas (Khun, 2004) determinan las investigaciones, y de acuerdo con las principales características epistemológicas dominantes (Savoie-Zajc & Karsenti, 2000 pág. 139 citado en Álzate, Gómez, & Jean-Pierre, 2010) se encuentra que 17 investigaciones parten del paradigma interpretativo-hermenéutico, que busca la comprensión de los fenómenos en la escuela teniendo en cuenta la experiencia y los significados que le otorgan los sujetos que participan en ella; por otra parte, 2 investigaciones tienen como punto de partida una visión crítica frente a la educación y la escuela, sus estructuras de dominación y el aporte de la construcción de conocimiento para su transformación, ubicándose en el paradigma socio-crítico; finalmente, 1 investigación se sitúa desde el paradigma positivista, orientado a predecir la ocurrencia de hechos sociales en la escuela a partir de ciertas causas que los provocan.

Al considerar los enfoques de investigación como parte del proceso de elaboración de las problemáticas de investigación, (Álzate, Gómez, & Jean-Pierre, 2010) se encuentra:

Tabla 3. Enfoques de investigación de las investigaciones revisadas.

Cualitativo	Cuantitativo	Mixto
17 investigaciones	1 investigación	2 investigaciones

Fuente: Elaboración propia.

Estas nociones epistemológicas en las que se inscriben los investigadores para abordar este tipo de realidades y desde las cuales se orienta la construcción de un tipo de saber que puede ser generalizable, transferible o transformador (Álzate, Gómez, & Jean-Pierre, 2010). La relación entre los paradigmas y los enfoques debe ser coherente, y muestra de ello, son las decisiones de optar por uno u otro instrumento de recolección de información.

En las investigaciones revisadas existe una tendencia por enfoques cualitativos y hermenéuticos; los problemas de investigación que anteceden estas investigaciones son configurados a partir de una serie de singularidades singulares en la escuela, que pueden ser comprendidas a partir de la significación de la realidad por parte de los sujetos que participan en la escuela.

Tipos de análisis

En relación con los propósitos que persiguen las investigaciones, se pueden caracterizar las tesis de la siguiente manera (Barrero & Rosero, 2018): exploratorias: 7 investigaciones (35%) orientadas a evidenciar fenómenos escolares; descriptivas: 10 investigaciones (50%) orientadas a representar la realidad escolar y dar cuenta de una particularidad en específico; propositivas: 3 investigaciones (15%) orientadas a aportar en la transformación de la realidad educativa.

Otro aspecto relevante se plantea en torno a la ubicación de los trabajos de investigación, lo cual representa una tendencia de investigaciones situadas en la ciudad, en instituciones privadas, reflejando así la poca ocupación de los investigadores en estudiar estas problemáticas en zonas rurales, como lo muestran los datos: las investigaciones principalmente se concentran en analizar dinámicas sociales en el interior de instituciones educativas particulares en 8 ciudades y municipios del país (Bogotá D.C., Cajicá, Cartagena, Medellín, Pereira, Santiago de Cali, Sopó, Zipaquirá) una investigación regional (caribe colombiano) y una nacional, la ciudad de Bogotá D.C. fue el escenario educativo que más acumuló investigaciones (9 tesis). Por otra parte, el análisis de las investigaciones considerando la selección de las fuentes de información muestra: un caso institucional (8 tesis) docentes (4 tesis) estudiantes (3 tesis) observación de las prácticas pedagógicas (2 tesis) y revisiones de políticas, instancias escolares y material teórico (1 tesis para cada una). Sobre las técnicas de recolección de datos que permiten la operacionalización de las elecciones metodológicas (Álzate, Gómez, & Jean-Pierre, 2010, pág. 95) se observa:

Ilustración 1. Técnicas de recolección de información de las investigaciones revisadas.



Fuente: elaboración propia.

Discusión

El estudio permite evidenciar que: no todas las investigaciones abordan las violencias escolares con estudiantes con discapacidad, sin embargo, revela que los procesos de inclusión educativa y de aprendizaje demarcan toda una trama de relaciones de conflictos, tensiones, discriminación y violencias; sobre el tema, la mayoría de las investigaciones se concentran en manifestaciones directas de la violencia; realizan análisis sobre políticas educativas, dinámicas familiares, estructuras escolares y, un número menor, hacen alusión a la segregación cultural y simbólica que acontece en la escuela.

Estos distintos abordajes y las diferentes perspectivas dan cuenta de la complejidad escolar, algunas de ellas analizan el lugar de actores internos y externos a la realidad escolar, otras retoman las estrategias de regulación como los Manuales de Convivencia desde las formas de justicia escolar, en las cuales se destaca el lugar del docente en la promoción o limitación de la convivencia en la escuela, experiencias más reflexivas y críticas (desde la mediación y el diálogo) y otras más ortodoxas y sectarias (desde el castigo y la sanción social).

Frente a las manifestaciones de violencia física en la escuela, se encuentra una tendencia generalizada, en cuanto se da relevancia a los conflictos y agresiones entre los estudiantes, lo cual limita el campo de análisis, desconoce otros tipos de violencia (explícita, implícita, real, simbólica, etc.) en el marco de las relaciones entre docentes y estudiantes, entre profesores, con los administrativos, directivos, trabajadores, familiares y el entorno inmediato de la escuela, que también son parte de la realidad escolar. Sobre el tema, vale relevar, el lugar de los estudiantes con discapacidad que se analiza en las investigaciones y descubre formas de discriminación hacia esta población, sin embargo, los trabajos no detallan las reacciones de la institución, ni de las personas no implicadas en los hechos, o de las formas de reproducción de estas violencias, lo cual constituye una condición que desvela posibilidades investigativas en el complejo mundo de las violencias escolares, ahora con actores con discapacidad y el universo de construcciones simbólicas y materiales que complejizan aún más la dinámica escolar.

CAPÍTULO III

El Caso: escenario donde tuvo lugar la investigación

Nuestra intención investigativa se centra en reconocer, identificar e interpretar la singularidad y las formas de actuación de sujetos, grupos o colectivos en determinados contextos sociales sin generalizar las prácticas particulares. Así, en este capítulo nos permitiremos presentar a la Institución Educativa Distrital Julio Garavito Armero, como escenario en el cual adelantamos la investigación, en tanto que, como lugar escolar, se ha propuesto garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes con discapacidad en la ciudad de Bogotá D.C.

A continuación presentaremos características geográficas, sociales y culturales de la institución, mostraremos la organización escolar, el proceso de educación inclusiva desarrollado en clave de discapacidad, y contextualizaremos lo relacionado con el abordaje de conflictos, violencias y el clima escolar. Adicionalmente, damos a conocer algunas decisiones frente a la atención estudiantil en tiempos de pandemia por el COVID-19 por parte de sus directivas, para finalizar con una reflexión breve frente a esta coyuntura mundial. Las líneas que siguen a continuación buscan aproximar al lector a nuestro campo empírico y así, señalar dinámicas que permitan generar una conexión lógica con nuestro problema y propósito de investigación.

Contexto general de la institución

Para iniciar, es necesario dar cuenta de un reconocimiento sobre los cambios administrativos y sociales que ha tenido la institución, desde su contexto histórico hasta su distribución de sedes y jornadas en la actualidad. Por consiguiente, es pertinente mencionar que este colegio se encuentra ubicado en la ciudad de Bogotá D.C., específicamente en la localidad de Puente Aranda, y se creó a partir de la unión de tres escuelas distritales en el año 2002. Actualmente cuenta con tres sedes con cursos de preescolar a grado once en dos jornadas, mañana y tarde.

En la Sede A, se cuenta con estudiantes en grados de jardín a quinto de primaria y se ajusta en las dos jornadas, en la Sede B, estudiantes de grado sexto a once en dos jornadas, y la Sede C cuenta con salones de grados décimo y once. La jornada tarde tiene uso exclusivo de las Aulas de Apoyo Pedagógico (AAP) pues, desde el año 2018, la Sede C estuvo en remodelación y fue entregada a finales del año 2019. Sin embargo, por los pocos recursos públicos que le confiere el Distrito, no puede ser usada en las dos jornadas.

En el año 2014, la institución dio inicio con las AAP las cuales, como refiere la Política Pública de Discapacidad de Bogotá D.C., son:

espacios de transición para avanzar en el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, emocionales y adaptativas, que favorezcan su participación en el aula regular; sustentados en los Derechos Básicos del Aprendizaje (DBA) y los Estándares Básicos de Competencias (EBC) contando con un

equipo interdisciplinario para el acompañamiento integral que requiere cada estudiante. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018, pág. 27)

Es así que, en estas aulas se realiza un proceso de transición al Aula de Oferta General (AOG), se considera importante que el estudiante con discapacidad no perdure en las AAP en un periodo mayor a tres años consecutivos, sin embargo, aunque la institución ha transitado de AAP a la modalidad de la oferta general, la implementación ha sido compleja debido a barreras físicas, metodológicas, actitudinales en la comunidad escolar que limitan la garantía al derecho a la educación inclusiva de la población con discapacidad, donde todos estén con sus pares.

Ahora bien, para dar cuenta de una descripción más específica, indicamos que la Sede A dispone de dos salas de informática, un aula múltiple, una sala de profesores, tres oficinas para Orientación, Inclusión y Coordinación. Además, cuenta con veintiún salones y con dos zonas exteriores, un parque para los estudiantes de jardín y un espacio amplio para usarlo de hora de descanso o como área de educación física. Esta misma sede, pero en la jornada de la mañana, realiza un cambio en la cantidad de cursos, es decir, dispone de tres salones por grado, y para el caso del jardín y transición, dos salones por nivel.

Es importante resaltar que las funciones de los profesionales de apoyo pedagógico, definidos en el Decreto 1421 de 2017 del MEN, se relaciona con el fortalecimiento del proceso de educación inclusiva, a través de un trabajo articulado con familias y docentes que acompañan a los estudiantes con discapacidad, los cuales se encuentran en AOG, y en donde comparten al igual que sus demás compañeros en las clases, talleres, horas de actividad física y descanso.

La Sede B cuenta en su infraestructura con dos salas de informática, oficinas de Rectoría, Secretaría Académica, Coordinación, Orientación e Inclusión, sala de profesores, laboratorios y dieciocho salones equipados con computadores para estudiantes de grado décimo y once quienes asisten en contra jornada para clases de preparación para la educación superior en áreas de administración e ingeniería.

Durante la jornada de la mañana esta sede se distribuye en tres salones por grado, de sexto a noveno, a excepción de decimo y once que son únicamente dos por grado. En cambio, en la jornada de la tarde, se encuentra de sexto a once, pero solo de a dos salones por grado. Se resalta que, en los niveles de Básica Secundaria, en sus dos jornadas, se cuenta con profesionales de apoyo pedagógico en función de garantizar el derecho a la educación de la población discapacidad.

Asimismo, se reconoce que en las tres sedes de la institución participan estudiantes con discapacidad compartiendo con sus demás compañeros, en donde es indispensable el acompañamiento académico que realiza el profesional pedagógico con la comunidad educativa.

Para la georreferenciación de la institución, consideramos pertinente observar cómo están distribuidas la sede A y B desde un mapa y así reconocer su ubicación en el interior de la localidad de Puente Aranda.

Ilustración 2. Ubicación I.E.D. Julio Garavito Armero.



Fuente: Elaboración propia a partir de la herramienta My Maps de Google.

Organización institucional

Actualmente la institución cuenta con 110 docentes y 1750 estudiantes, de los cuales 170 presentan discapacidad, lo que representa un 9.7% del total. Los estudiantes con discapacidad participan en ambas jornadas, sin embargo, únicamente en la jornada de la tarde se encuentran las AAP, cada una con una docente directora de curso y organizadas a partir de la edad de los estudiantes de la siguiente manera: Aula I, con estudiantes entre los 9 a 12 años; Aula II con estudiantes entre los 13 y 14 años; Aula III con estudiantes entre los 15 y 16 años; y Aula IV con estudiantes entre los 17 años en adelante.

El organigrama escolar está encabezado por la Rectoría, cuatro coordinadores académicos y de convivencia, cinco orientadores y ocho docentes de apoyo, los cuales están distribuidos en sedes y jornadas. La organización de las jornadas es de seis horas, inicia la jornada de la mañana a las 6:30 a.m. y termina a las 12:30 p.m., los docentes ingresan quince minutos antes para atender la llegada de los estudiantes. Por otro lado, en la tarde la jornada hay una distinción de los horarios por grado académico: para el caso de primaria, la jornada inicia a las 12:30 p.m. y finaliza a las 5:30 p.m., en este caso los docentes se

retiran media hora después; por su parte, bachillerato inicia a las 12:30 p.m. y finaliza la jornada a las 6:30 p.m., tanto para estudiantes como para docentes.

Como lineamientos institucionales, el colegio se orienta desde su misión, visión, el PEI, el Manual de Convivencia y el Modelo Pedagógico, este último en proceso de revisión y construcción desde el año 2014.

A continuación, se describen de manera general algunos lineamientos de la institución:

Misión: El colegio Julio Garavito Armero es una institución oficial que ofrece educación preescolar, básica y media fortalecida a partir de procesos pedagógicos y ambientes de aprendizaje que tienen en cuenta la diversidad estudiantil promoviendo el espíritu emprendedor y el desarrollo de competencias comunicativas y ciudadanas en beneficio del proyecto de vida de sus estudiantes (...)

Visión: El colegio Julio Garavito Armero se proyecta como una institución que posibilita a niños y jóvenes desarrollar sus potencialidades y construir su proyecto de vida desde una formación en valores y el desarrollo de competencias ciudadanas, académicas y de emprendimiento que les permita trascender dentro de su comunidad (...)

Nombre del PEI: La comunicación como elemento de formación en valores para el desarrollo humano productivo. (I.E.D. Julio Garavito Armero, 2017, págs. 9-10)

En el Manual de Convivencia de la institución se establece que el PEI tiene como objetivo promover el desarrollo de competencias para la vida ciudadana, académica y productiva desde un currículo flexible, interdisciplinario y competencias, en donde se consolide una formación integral entre el colegio y una institución de educación superior.

Modelo Pedagógico de la institución

La decisión de realizar una reconstrucción del Modelo Pedagógico de la institución comenzó en el año 2014, cuando el colegio decidió vincularse al Concurso Distrital de la Excelente Gestión Institucional de la SED, el cual hace un reconocimiento a las instituciones educativas estatales en relación con las prácticas que tienen como fin mejorar la acción educativa. Dicho esto, la institución participó tres veces, pero con pocos avances, por tanto, generó la iniciativa de identificar falencias que pudiesen frenar el proceso. Se analizó, en los informes de autoevaluación institucional, que en la institución faltaba unidad en las actividades y, por tanto, no convergían los propósitos y las acciones que se gestaban en la comunidad educativa. Se inició la construcción de un Modelo Pedagógico, el cual diera cuenta de un cumplimiento de propósitos institucionales estipulados en el PEI.

La propuesta inicial fue presentada y aprobada en el Consejo Académico del colegio en sesión del primer periodo del año lectivo 2017. Se designó un representante de cada una de las tres sedes (A, B y C) y las dos jornadas (mañana y tarde) quienes, en compañía del equipo de directivo del colegio, se constituyeron en el equipo líder de dicho proceso. En ese momento coyuntural, se presentó la oportunidad de inscribirse a la convocatoria del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) para el apoyo a dicha iniciativa, y como estrategia de cualificación inició la vinculación a un diplomado con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el cual tenía como objetivo

involucrar el apoyo para la consolidación, implementación y desarrollo de la propuesta, es decir la creación del Modelo Pedagógico para la institución.

En la actualidad, la institución continúa con el proceso de construcción de Modelo Pedagógico en el cual, cada sede dispone de un representante que participa a las reuniones convocada por el IDEP, en las cuales diseñan acciones de mejoramiento continuo.

Educación Inclusiva

La institución se ha caracterizado desde sus inicios por garantizar el acceso a los niños, niñas y jóvenes, incluyendo aquellos con discapacidad. Inició desde el año 2003 con el ingreso de profesionales de educación especial y capacitaciones a toda la institución por parte de Corporación Síndrome de Down para orientar la atención a esta población, se manejaba, hasta ese momento, solo el ingreso de estudiantes con discapacidad al aula con el acompañamiento de un docente de apoyo pedagógico. Como se mencionó anteriormente, en 2014 comenzó la modalidad de AAP, las cuales cuentan con un grupo interdisciplinar en psicología, terapia ocupacional, fonoaudiología y profesionales en educación especial, estas últimas como directivas de curso de dichas aulas.

Desde entonces, el colegio maneja estas dos modalidades, la primera es denominada *inclusión* en donde estudiantes con discapacidad se encuentran en AOG con el seguimiento individual de un docente de apoyo pedagógico; la segunda, se denomina *apoyo pedagógico*, a través de las AAP espacios en los cuales solo están niños y niñas con discapacidad en grupos de quince estudiantes con acompañamiento interdisciplinar.

Ilustración 3. Aulas de Apoyo Pedagógico I.E.D. Julio Garavito Armero



Esta área en la institución también es la encargada de abordar los temas con los docentes y padres y madres de familia, en relación con herramientas pedagógicas para el trabajo con

la población con discapacidad, ajustes del PIAR, y las normativas que involucran a estos estudiantes.

Lineamientos frente al abordaje de conflictos y agresiones

La institución educativa tiene como lineamiento el Manual de Convivencia que sirve de reglamento para agenciar normas y deberes en la relación que se da entre los estudiantes y los participantes de los demás estamentos del colegio. Este reglamento corresponde con algunas leyes como el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) la Ley 1146 de 2007 que trata la prevención y atención de la violencia sexual en niños, niñas y adolescentes, y la Ley 1620 de 2013 que establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar e indica pautas de comportamiento, normas, procedimientos para resolver conflictos, sanciones entre otras directrices relacionadas con el clima relacional en la institución.

Así, este Manual es el instrumento que pretende fortalecer la convivencia escolar, garantizar los derechos y promover al abordaje pacífico de los conflictos; establece que el docente ocupa un lugar destacado como mediador de distintas situaciones y promueve la participación de los estudiantes en las diferentes acciones que se diseñan. Lo estipulado en este documento guarda una lógica secuencial para la promoción de la convivencia, seguido de iniciativas para la prevención e intervención oportuna, la atención de las situaciones y el seguimiento de los casos. A su vez, establece una serie de definiciones y distinciones las cuales se operativizan en los procedimientos institucionales. Por ejemplo: el *acoso escolar* es un tipo de conducta negativa entre pares, de los docentes a los estudiantes o viceversa, el cual arroja consecuencias negativas individuales, colectivas y escolares; mientras que, el *ciberacoso* implica prácticas de maltrato en entornos virtuales.

Por otra parte, la Institución asume los conflictos como incompatibilidad de intereses, los cuales son inevitables, y la forma de tramitarlos requiere de herramientas para proponer manejos adecuados sin agresión como estrategias de conciliación, diálogo y negociación. Sobre esto, indica el Manual, que pueden manejarse inadecuadamente o de forma no constructiva, lo cual afecta la convivencia. Respecto a las agresiones escolares establece que son acciones con la intención de afectar a otro y se expresan de tipo físico, verbal, gestual, relacional y electrónico. Este tipo de conductas pueden conllevar a la vulneración de derechos, como aquellos daños y perjuicios que limitan y constriñen la dignidad de las personas, para lo que se requieren acciones que restablezcan a los sujetos en su integridad.

Por su parte, el Comité de Convivencia Escolar, conformado por el Rector, el Personero Estudiantil, los Orientadores, los presidentes de los Consejos de Padres y Estudiantiles y el Docente que lidere asuntos de convivencia en la institución. Está instancia es presidida por el Rector y sesiona mínimo una vez cada dos meses, aunque se puede convocar de forma extraordinaria; su funcionamiento incluye lógicas de quorum decisorio, funciones y conductos regulares como, por ejemplo, la presentación de los casos por parte de los

coordinadores orientadores, el derecho a la defensa, la participación de los familiares y la abstención de actuar frente a situaciones de competencia de otra autoridad.

Las afectaciones a la convivencia escolar se caracterizan de acuerdo con la gravedad de los hechos y del mismo modo, se definen unas acciones y unos alcances institucionales para ser abordadas. Las situaciones Tipo I, son aquellos conflictos que se presenta de forma esporádica y que se han manejado inadecuadamente, aunque no producen un daño al cuerpo o la salud de las personas; se incluyen infracciones como retardos, mal uso del uniforme, desacato, mala utilización de los bienes de la institución o irrespeto. Frente a esto, se tiene estipulado reunir a los involucrados, fijar una sanción imparcial como amonestaciones, citaciones al acudiente o acudir a los conciliadores escolares (los cuales pueden apoyar los Comités de Convivencia Escolar) para hacer encuentros y promover acuerdos a través del diálogo.

Las situaciones Tipo II, son formas de acoso escolar, el cual se configura por acciones recurrentes, o daños al cuerpo, que no impliquen incapacidad médica. Se incluyen reiteraciones en conductas Tipo I, el porte de armas o sustancias alucinógenas, el manejo inadecuado de expresiones afectivas, fraudes, entre otros. Los procedimientos frente a este tipo de conductas tienen fundamento legal, se presta mucha atención a los daños en salud física o mental, el reporte a los acudientes, los trabajos pedagógicos; y la remisión al Comité de Convivencia, instancia que determinará según la gravedad de la situación, si llevar el caso o no ante el Consejo Directivo.

Finalmente, se encuentran las situaciones Tipo III, se constituyen en presuntos delitos, de acuerdo con la tipificación establecida Ley 599 de 2000; son situaciones que van desde riñas y lesiones personales, amenazas, agresiones graves, hasta las intimidaciones y la distribución de sustancias. Frente a este tipo de conductas el Rector debe remitir a las autoridades competentes (articularse con la Policía de Infancia y Adolescencia y reportar al Sistema de Alertas de la SED) y, de forma paralela, citar a los acudientes y convocar extraordinariamente al Comité de Convivencia Escolar y al Consejo Directivo.

Las medidas pedagógicas como forma de abordaje de las distintas situaciones (principalmente Tipo I y II) ocupan un lugar relevante en los lineamientos institucionales, pueden ser llamados de atención verbal o escrito, trabajos académicos, participación en talleres, privación de la representación escolar por parte de los estudiantes en espacios extraescolares, la revocatoria de mandatos (en caso de que el o los involucrados ocupen algún tipo de representación escolar) la reparación del daño y el acompañamiento psicoterapéutico. Frente a algún tipo de negligencia por parte de los padres y madres de familia, se pueden tomar medidas como la suspensión temporal, la cancelación de la matrícula y la no proclamación en ceremonias de grado, acompañado de la remisión y puesta en conocimiento a otra institución encargada de reestablecer los derechos de los niñas, niñas y adolescentes. Cabe mencionar que no hay ninguna consideración que implique de manera específica a los estudiantes con discapacidad en todo lo ya señalado.

Contextualización: a propósito del COVID-19 y decisiones durante la pandemia

Desde finales del año 2019 en Asia se presentaron los primeros brotes del virus COVID-19, a inicios de 2020 se establece la situación de salud pública se encuentra en peligro por la pandemia decretada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) lo que generó cambios drásticos en el ámbito mundial en las prácticas diarias de las personas, familias, escuelas, empresas y demás instituciones. La OMS expuso que la pandemia se produjo por un tipo coronavirus que afecta el sistema respiratorio e inmunológico de los seres humanos, esta organización manifestó que el 6 de marzo de 2020 se descubrió en Colombia el primer caso de coronavirus y para el 17 del mismo mes, un boletín nacional confirmó que había 65 casos en el país, lo cual llevó a adoptar medidas sanitarias, de forma masiva, para evitar la propagación del virus. Así, los Ministerios de Educación Nacional y de Salud en Circular Conjunta No. 11 el día 9 de marzo de 2020, dieron indicaciones sobre el manejo para la prevención de la infección en los entornos educativos, como lo fue implementar rutinas de aseo y lavado frecuente de manos, evitar el saludo de mano o beso, tapar boca y nariz al cambio de temperaturas, revisar en estudiantes esquema de vacunación completa, recomendar a estudiante y personal de la institución no asistir si se encuentra bajo síntomas de gripa, y mantener al personal de la institución a dos metros de distancia entre ellos.

Por lo anterior, la I.E.D. Julio Garavito Armero, inició la implementación de protocolos en el manejo de estudiantes y alertas a cambios repentinos de salud. Ya para el día 14 de marzo 2020, en Colombia se dio a conocer la Circular No. 19 del MEN en donde se dieron las orientaciones por la emergencia sanitaria provocada por el coronavirus, en ella se determinan las estrategias de apoyo al aprendizaje que debieron implementar las instituciones educativas, como la atención en casa, trabajo con familia, capacitaciones sobre el acceso y uso del portal que diseñó el MEN Colombia Aprende, el cual tiene contenidos educativos digitales para apoyar los procesos educativos. Asimismo, esta cartera, a través de la Circular No. 20 del MEN, determinó que ningún estudiante, docente o directivo debía asistir a las instituciones y se dio el aval del manejo flexible, alternativo y virtual para desarrollar las actividades académicas de manera remota, así como las orientaciones para el diseño e implementación de estrategias para el trabajo fuera de las aulas.

La I.E.D. Julio Garavito Armero, siguiendo las orientaciones ya señaladas, dio inicio a un trabajo remoto con estudiantes y docentes, a través de plataformas virtuales como Edmodo, Classroom de Google y blog digitales, en donde se implementó el registro de actividades académicas. Sin embargo, evidenciando falta de acceso a internet por gran parte de los estudiantes, se generaron reuniones entre docentes y directivos y se iniciaron llamadas y replanteamientos hacia los estudiantes para que pudieran acceder a sus clases. Se diseñaron guías gratuitas para los estudiantes que no cuenta con acceso internet (dejadas en papelerías en 3 localidades de la ciudad Puente Aranda, Bosa y Kennedy); además, se continuó con el envío de instrucciones por diferentes medios digitales y plataformas como el WhatsApp, y en algunos casos clases virtuales, según organización del docente.

Para los estudiantes con discapacidad, el manejo se desarrolló con las mismas orientaciones descritas en las líneas anteriores. De igual forma, se continuó con estrategias como guías ajustadas en diferentes materias para el acompañamiento y apoyo a los estudiantes. Se transformó el apoyo presencial por un acompañamiento telefónico por parte de los docentes de apoyo para la realización de ejercicios académicos, explicación de contenidos y apoyo psicosocial. Las docentes de apoyo pedagógico encargadas de acompañar el aprendizaje de estos estudiantes, implementaron acciones como llamadas y chats para asesorar en tareas o actividades; además, se realizaron jornadas telefónicas de apoyo familiar en las que se brindó apoyo psicosocial para atender el estrés producido por el confinamiento y orientar el desarrollo de las guías pedagógicas.

Reflexión a propósito de la coyuntura mundial

No podemos cerrar la presentación del escenario en el cual adelantamos la investigación sin situar algunos elementos que relacionan las situaciones producidas por la pandemia con el lugar que ocupan las personas con discapacidad en la sociedad contemporánea. Buscar esta convergencia nos permitió advertir algunas pistas relacionadas con las afectaciones que fueron producidas durante esta coyuntura y que hicieron emerger situaciones que nuestro ejercicio investigativo no consiguió dar cuenta.

Así, como investigadores nos vemos reflejados en las ideas escritas por Boaventura de Sousa Santos (2020) acerca de las crisis que se han evidenciado y agravado la esfera mundial ante esta coyuntura. Las dinámicas producidas por la pandemia agravan manifestaciones de los modos de dominación humana consolidados desde el siglo XVIII como lo son el colonialismo, el capitalismo y el patriarcado. Estas formas de dominación instaladas inciden en las decisiones de cuarentena obligatoria que evidencian y hacen visibles mecanismos de discriminatorios para ciertos grupos sociales que históricamente han ocupado lugares políticos, sociales y culturales atravesados por violencias, discriminación y subordinación. El virus ha afectado de forma diferenciada a las mujeres “cuidadoras del mundo”, a los trabajadores precarizados, informales y supuestamente autónomos, a los vendedores ambulantes, a las personas habitantes de calle, a los residentes en periferias pobres, a refugiados, desplazados e inmigrantes, a los adultos mayores y, para el caso que más nos interesa en esta investigación, a las personas con discapacidad. Al respecto, Boaventura nos dice:

Han sido víctimas de otra forma de dominación, además del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado: el capacitismo. Se trata de cómo la sociedad los discrimina, ya que no reconoce sus necesidades especiales, no les facilita el acceso a la movilidad ni las condiciones que les permitirían disfrutar de la sociedad como cualquier otra persona. De alguna manera, sienten que viven en una cuarentena permanente debido a las limitaciones que la sociedad les impone. ¿Cómo vivirán la nueva cuarentena, especialmente cuando dependen de alguien que debe romper la cuarentena para ayudarlos? Como hace tiempo que están acostumbrados a vivir en condiciones de cierto confinamiento, ¿se sentirán ahora más libres que los “no discapacitados” o más iguales a ellos? ¿Verán la nueva cuarentena como una especie de justicia social? (De Sousa Santos, 2020, págs. 55-56)

Sobre esto, a modo de lecciones aprendidas, De Sousa Santos plantea una *cruel pedagogía del virus* en la que se hace evidente que: si bien el virus no discrimina, las formas de atender y manejar la pandemia se manifiestan de manera discriminada, por lo que ciertos grupos se encuentran inmersos en contextos de riesgo y vulnerabilidad, no únicamente en términos de salud, sino también a partir de otro tipo de precariedades. Razón por la cual vemos pertinente anclar algunas dinámicas relacionadas con el confinamiento, el aislamiento preventivo obligatorio y el trabajo escolar en casa a nuestro entorno investigativo y conectarlo para pensar las violencias escolares para las personas con discapacidad.

CAPÍTULO IV

Marco Conceptual

Como nos invitan Alzate, Gómez, & Jean-Pierre (2010) entendemos nuestro marco teórico como una continuación de la problematización y de la pregunta de investigación. El corpus conceptual que presentaremos en este capítulo orienta el tipo de información que queremos construir en el trabajo empírico y retoma corrientes de pensamiento destacadas como referencia en el abordaje de las violencias escolares en estudiantes con discapacidad. Nuestra matriz teórica tiene como propósito organizar la estructura de conocimiento que rodea el ejercicio investigativo desde una apuesta crítica acerca de la educación y la escuela. El capítulo se encuentra estructurado en los siguientes apartados: primero, se presentan algunos elementos para situar la discapacidad y la inclusión educativa como puntos de tensión en la Escuela; luego, se exponen unas consideraciones teóricas sobre la institución escolar; finalmente, se realiza una conceptualización de la violencia, para profundizar en las nociones de violencia escolar y sus distintas manifestaciones

Discapacidad e inclusión

La ampliación de la educación es cada vez más un mandato que ocupa las agendas políticas y sociales a diferentes escalas. La educación inclusiva, leída en clave de acceso a la escolarización de personas con discapacidad, recientemente viene ocupando una serie de discusiones de orden político, metodológico y ético. García & Jutinicio (2014) recogen algunos desarrollos teóricos relevantes para abordar lo que denominan un tránsito de la educación especial a la educación inclusiva.

En su exposición, parten de dar cuenta de la historia de las personas con discapacidad atravesada por una concepción de ciudadanía de segunda categoría, a partir de representaciones asociadas a la minusvalía, el déficit y la indefensión. Así, la educación especial inicia desde una óptica de segregación que confina a “los diferentes”: la atención en centros especializados de corte clínico y asistencialista en la que se brindaba atención a pacientes *limitados, deficientes, anormales y subnormales*, con el propósito de ser rehabilitados por especialistas, en lugares apartados del entorno familiar. Esta perspectiva esencialista, en la que se asigna un lugar relegado y connatural a las personas con discapacidad, partía de situar las dificultades en la persona para luego ser clasificada y diagnosticada desde los déficits, para iniciar remisiones a profesionales especializados. Al respecto señalan estos investigadores que

Calificar a un estudiante como deficiente y con dificultades para aprender, condiciona la expectativa del profesor frente a sus capacidades reales y lo induce a centrarse en aquello que no puede hacer, dejando de lado las demás características y capacidades de esa persona. (García & Jutinicio, 2014, pág. 109)

Esta limitada intervención pedagógica refuerza el estereotipo del “incapaz” y la necesidad de una intervención específica, compensatoria y especializada que impide la socialización

y el relacionamiento entre pares toda vez que la acción institucional construye una desviación y marginación. Ya en los años 80 del siglo pasado se empezaron a cuestionar estas dinámicas lo cual, de forma progresiva, ha permitido construir cambios en esta visión patológica¹⁷. El giro es radical, pasar de un sistema de clasificación entre niños y niñas no deficientes (merecedores de educación) y deficientes (dirigidos a estrategias de educación especial) a entender que todo niño y niña es educable, instauró una visión optimista en la que se da la valoración de ciertas dificultades de aprendizaje.

Ahora bien, sobre el tema de la integración social, desde los estudios críticos de la discapacidad, se interpela la relación entre educación e inclusión educativa. Cabe preguntarse si ¿por integración se entiende la vinculación de un sujeto “anormal” en una escuela en la que se dan relaciones “normales”? y ¿si es el estudiante con discapacidad quien debe adaptarse al entorno que desconoce sus necesidades y sus capacidades?, institución que como lo hemos mencionado es homogenizante, normalizadora y susceptible del desconocimiento del otro. Estos interrogantes sitúan una visión interactiva entre distintas voces, sujetos y contextualizada de la acción educativa diversa, en la cual las políticas y reformas educativas deben promover nuevas comprensiones sobre la discapacidad y el aprendizaje (García & Jutinicio, 2014).

Desde este tipo de reflexiones, los planteamientos de *Las Epistemologías del Sur*¹⁸ tienen cabida. Aguiló & Wolfgang (2017) plantean que la pedagogía ha sido un campo de reproducción de la exclusión a partir de una racionalidad ciega, es decir, la negación la existencia de ciertas subjetividades y grupos sociales, un tipo de razón indolente que ha asumido la diversidad como problema creando estigmas a partir de la inutilidad productiva y económica que configura invisibilidad, desechabilidad e ininteligibilidad de estos sectores humanos. Estas minorías son tratadas como objetos que requieren ser curados, tratados, entrenados y normalizados desde ciertos valores particulares, dicen estos autores que, las soluciones institucionales son una especie de *apartheid residual* para referirse a la forma en que un “estatus diferenciado deriva el estigma de la opresión, cuyo resultado es el trato (maltrato) irrespetuoso o discriminatorio practicado en el ámbito social e institucional” (pág. 2).

De esta mirada institucional de la Escuela se desprende una *pedagogía de la ceguera* que, como campo de exclusión, invisibiliza, jerarquiza e inferioriza desde la lógica capitalista y las no-capacidades individuales. Como se mencionó, en contraposición se encuentran las políticas críticas, que se distancian de perpetuar el *statu quo* al querer romper con modelos

¹⁷ Parte de estos desarrollos fueron iniciados a partir del Informe Warnok de 1978 que facilitó la re-conceptualización de la educación especial al introducir el concepto de necesidades educativas especiales y un abordaje más contextual de las problemáticas de aprendizaje. Posteriormente, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994 en Salamanca se propuso trabajar desde la mirada de la educación inclusiva.

¹⁸ Esta propuesta de trabajo académico y político es desarrollada, entre otros autores, por el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos quien ha realizado abordajes críticos acerca de la construcción de conocimiento y la vida intelectual propuesta desde occidente.

biomédicos del déficit y su lectura sobre la discapacidad como deficiencia. Tal ruptura configura la discapacidad como una categoría política, en tanto busca develar relaciones de opresión-discriminación y de no existencia en el interior de las prácticas educativas (Aguiló & Wolfgang, 2017).

Rengifo & Rengifo (2016) plantean el concepto de *reificación*¹⁹ para referirse a una forma poco perceptible de exclusión en la educación: “las formas en que una persona adquiere las propiedades de una cosa, y, en consecuencia, es tratada como tal, lo que genera en ella una autoexclusión, además de actitudes de desprecio por utilización” (pág. 52). Situación que se extiende al currículo, a la inserción escolar, y al reconocimiento o negación de las diferencias.

En resumen, la educación inclusiva se propone como respuesta a las formas de exclusión hacia las personas con discapacidad, entendiendo la exclusión como

“(…) proceso de apartamiento de los ámbitos sociales propios de la comunidad en la que se vive, que conduce a una pérdida de autonomía para conseguir los recursos necesarios para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que se forma parte”. (Vélaz de Medrano, 2002, pág. 291, citado por García & Jutinicio, 2014)

Este tipo de educación asume que la escuela es una respuesta institucional para garantizar y promover los Derechos Humanos, las oportunidades, la autodeterminación y el respeto a la diferencia de los estudiantes. De fondo, se espera que la participación de los estudiantes con discapacidad contribuya a que puedan sentirse reconocidos como interlocutores válidos (García & Jutinicio, 2014). Tanto la diversidad como la diferencia humana son valores constitutivos de la educación inclusiva y toman distancia de las formas de homogenización, normalización, jerarquización y categorización, al tiempo que hace necesarias políticas participativas, re-pensar el currículo, desde la diversidad, reconstruir el aula y reestructurar la cultura escolar.

Acerca de la institución escolar

La educación ha sido un asunto que constantemente ha inquietado a Boaventura de Sousa Santos, a lo largo de su pensamiento ha planteado una serie de debates políticos y duras críticas epistemológicas que denotan su posición de rebeldía e inconformidad frente a la globalización capitalista, las injusticias y las desigualdades. Siguiendo su línea de pensamiento, desde el paradigma de la modernidad se han forjado una serie de concepciones de la educación y del sistema educativo que entran en tensión dialéctica; por un lado, se encuentra la visión de un conocimiento para la regulación, mientras que, por el otro, uno para la emancipación (Lino, 2019).

¹⁹ Este concepto guarda una estrecha relación con los planteamientos marxistas tradicionales al referirse a formas particulares de cosificación en la alienación por producción capitalista.

El segundo conocimiento, orientado a la libertad, sitúa al ser humano como una totalidad en la que, desde el proceso de formación, se puede agenciar políticamente, desde formas alternativas a lo hegemónico, a lo conservador y a lo autoritario. Esta forma de resistencia se distancia del primer conocimiento, en la cual la escolarización ubica a las personas como aprendices, sujetos genéricos y universales, y se regulan los conceptos, los valores, las prácticas, las culturas y los cuerpos.

Desde esta perspectiva se nota que contemporáneamente existe un afán de lucro en la educación y la escolarización. Al respecto, Martha Nussbaum (2016) señala que al comprender la educación a partir del crecimiento económico queda en evidencia una torpeza moral en la que se impide alzar la voz crítica que no cuestiona la autoridad y la deshumanización en las sociedades capitalistas. Se trata de un tipo de educación en la que, a partir de estrategias de estandarización, se establece lo único, lo uniforme, lo homogéneo y lo universal, una escolarización forzada que denota un aprendizaje lineal descontextualizado, mecánico y de memoria (Najmanovich, s.f.).

Malagón (2012) plantea que esta concepción de la escuela contemporánea se sostiene en dos valores fundamentales: primero, como reproductora y transmisora del saber científico universal y, segundo, como responsable de la formación en valores o de la socialización secundaria (siendo la familia la institución establecida para la primaria) lo que implica el ingreso a la cultura. Desde ambas consideraciones puede analizarse, señala este autor, formas de aparición de violencias, entendidas como ausencia de reconocimiento de los sujetos en el entorno educativo.

La falta de reconocimiento se puede manifestar en distintas formas de agresión, que conllevan a la desunión, la segmentación y la separación en la escuela. Respecto a la reproducción y perpetuación del saber científico, Malagón señala que, el profesor ostenta un poder inusitado que, a modo de orden académico instituido, puede conllevar a formas de exclusión, castigos fuertes, frustración por el bajo rendimiento académico al no alcanzar lo estipulado en los sistemas de evaluación y clasificación. Desde tal lógica, los docentes pueden reproducir un tipo de autoritarismo académico desde su lugar de saber-poder, en la que se impone una única concepción del mundo (a partir del imaginario de la verdad científica) o sea la propagación de hegemonías, dominios y servidumbres establecidas en un conocimiento que de por sí es exigente y despótico.

Esta configuración del escenario escolar tiene consecuencias y expresiones concretas. Entre ellas está el rechazo y la descalificación al controvertir el saber dominante manifestado en burlas, calumnias, arrogancias e indiferencias, conductas frecuentes en el mundo académico competitivo²⁰, lo cual puede causar problemas de depresión, incluso

²⁰ Inclusive, Malagón sostiene que esta dinámica de rivalidad no afecta únicamente a los estudiantes, entre los profesores también se dan jerarquías disciplinares como formas de segregación que establecen un menor o mayor estatus, reflejados en la trayectoria institucional, la valoración salarial, social o personal.

llevar al suicido²¹. La rivalización meritocrática, evidente en los sistemas de calificación tradicionales, configura formas de discriminación como expresión de la división entre *inteligentes* y *brutos*, lógica que recompensa a quien repite y castiga al que cuestiona, es posible que de tal poder sancionatorio aparezca la ansiedad y el maltrato intrafamiliar contra los estudiantes.

De modo similar, opera la formación de valores en la escuela. A esta institución se le otorga la responsabilidad de facilitar el ingreso de los sujetos en una sociedad homogenizante y masificada, a través del currículo, los horarios y la disciplina, se establece un temor al castigo y discriminación a la diferencia. Estas formas de exclusión parten de la pretensión de homogeneidad social, y tienen expresiones en lo corporal, como rechazo a la discapacidad, a la enfermedad y a ciertas estéticas (imágenes, cuerpos, y patrones de belleza) que pueden causar sufrimientos devastadores en los estudiantes. También, opera como segregación étnica (valores, costumbres y concepciones de vida no ajustadas a lo universalmente establecido) de género (con claros ejemplos en la homofobia o el patriarcalismo intelectual) y de clase (en la reproducción de consumo de distintos bienes y servicios). Es factible que estas manifestaciones configuren fobias escolares que, vistas desde los sujetos, llegan a determinar enfermedades mentales producidas por este contexto (Malagón, 2012).

Para profundizar sobre estos asuntos, en los siguientes apartados señalaremos de qué manera se han abordado discusiones que dan cuenta de las violencias escolares, y nos permiten precisar ciertas categorías de análisis posibles para la investigación. Primero abordaremos el concepto de violencia, que luego será situado en el escenario escolar, junto con las diferentes manifestaciones que se pueden presentar.

Violencia

La violencia es un concepto que se ha estudiado y discutido desde distintas disciplinas y perspectivas teóricas, su amplio desarrollo permite hablar de múltiples manifestaciones que suponen complejas relaciones humanas. Agustín Martínez (2016) advierte que existe una concepción restringida de la violencia en la que se asume “el uso de la fuerza para causar daño a alguien” (pág. 9) definición que remite necesariamente a la violencia física, de lo cual pueden surgir algunos cuestionamientos que permiten ampliar la discusión.

En primera medida, esta concepción indica algún tipo de comportamiento de alguien sobre otro, el agresor (activo) y la víctima (pasiva) que desconoce un contexto en el cual confluyen factores como el entorno, la historia y terceros implicados. A su vez, detrás del daño físico por lo general existen una serie de coerciones morales y psicológicas que reflejan las relaciones de poder entre los sujetos, inclusive desde la aceptación por la parte

²¹ Para ampliar este asunto, invitamos a consultar la columna de opinión *El Suicidio en la Escuela*, de Hernán Suárez (25 de septiembre de 2019) publicado en la revista digital *Las2Orillas*.

dominada, todo dependerá de las personas involucradas en tal relación (Martínez A. , 2016).

En esa misma línea, este autor señala que la violencia como fenómeno social, se da en un contexto espacial y temporal que precede su emergencia, el acto no inicia en su ejecución y explicarlo, desde los antecedentes inmediatos, puede desconocer las causas no visibles que, como formas de estructuras de dominación política, racial y patriarcal, por ejemplo, constituyen el sentido del hecho.

Esta mirada restringida, a pesar de que descuida formas de reproducción de la violencia y no atiende los problemas de raíz, trae consigo ventajas, entre ellas la localización de eventos y actores fácilmente distinguibles, lo que permite situar los daños percibidos, establecer responsabilidades y, desde lógicas retributivas, indicar culpas, penas y castigos, o desde perspectivas restaurativas, promover la responsabilización y la reparación. Por lo tanto, la violencia no es únicamente el acto de dañar, la constituyen también intereses, características y contextos. Al respecto, Cuervo (2016) señala que lo psíquico, la autoestima, la burla, el insulto, es decir, manifestaciones que acontecen en el plano simbólico también son expresiones de violencias que afectan las realizaciones humanas.

Ahora bien, para ir avanzando en la precisión del término, Martínez (2016) y Cuervo (2016) señalan que la violencia es un acto relacional en la que la subjetividad es negada, disminuida y tratada como objeto, la integridad del otro se ve afectada. Esta concepción relacional guarda relación con los planteamientos de Michel Foucault sobre el ejercicio del poder como un entramado de relaciones que corresponden a historias económicas, políticas y sociales, por lo que la violencia no es una *sustancia* o un hecho aislado, esta puede ser adjetivada en función del tipo de relación, como ocurre en nuestra investigación, al centrar la mirada en el escenario educativo y las expresiones de violencias escolares. Así, encontramos que existen unos usos frecuentes en la investigación social sobre la violencia (Martínez A. , 2016, pág. 19):

1. Causalidad: los orígenes y las causas de la violencia son difíciles de precisar, esta es multicausal en términos de factores y niveles. Existe la violencia activa y la violencia reactiva. La primera, busca lograr un lugar de dominación, de expropiación simbólica y material; mientras que la segunda, es producida por un dolor físico o emocional que puede tener como respuesta expresiones agresivas para eliminar comportamientos dañinos a través del castigo o la compensación.
2. Formas, características y dinámicas: la violencia tiene una pluralidad de manifestaciones, depende de los contextos sociales de interacción (por ejemplo, la guerra) de los actores y del ámbito social (político, económico o cultural). Los hechos violentos por lo general producen nuevas manifestaciones de violencia las cuales configuran una serie de daños²².

²² “Los criterios pueden ser de lo más diversos pero en general hay algunos que han destacado. Por ejemplo, a partir del criterio de los daños o afectaciones sufridas por las víctimas de la violencia, se puede hacer la

3. Características generales de la violencia: 1) existe una distancia entre la víctima y el victimario en la que desaparece la empatía, este distanciamiento es físico (a través de un arma por ejemplo) y moral (con la descalificación y cosificación); 2) La violencia cambia de objeto y punto temporal, es decir, quien recibe algún tipo de violencias puede emitir conductas dañinas contra otro sujeto ubicado en un lugar y una posición de poder diferente; 3) Los comportamientos violentos se pueden aprender, bien sea como formas de agresión directa o como espectador de un entorno hostil, el cual contiene un refuerzo valorativo a partir de premios y castigos.
4. Consecuencias de la violencia: dependerá del tipo de análisis, en la esfera individual-social se da una afectación al lazo desde el miedo y la desconfianza y, sus impactos se verán en lo inmediato (daños perceptibles que genera) en el mediano y largo plazo.

La violencia, por lo general guarda relación con los comportamientos agresivos (Domènech & Íñiguez, 2002). Desde las perspectivas clásicas de la psicología social hay corrientes de pensamiento que establecen que la agresividad y la conducta agresiva emerge en el interior de la persona a modo de instinto de supervivencia y de la frustración. También hay una línea de pensamiento (de tradición conductista y positivista) que plantea que los comportamientos son productos de estímulos, aprendidos por imitación (recompensa y refuerzo social) por lo que las conductas agresivas puede que se ejecuten o no, dependerá de los demás aprendizajes que demarcan la historia del sujeto. Este tipo de planteamientos buscan señalar una con-naturalidad entre la violencia y el ser humano (Cuervo, 2016) propio de las ideas contractualistas de Tomas Hobbes en la que se habla de una idea de peligrosidad natural, las cuales guardan relación con lo expuesto en la tradición de pensamiento de Darwin y Konrad Lorenz al afirmar una especie de innatismo en la respuesta violenta²³.

Domènech & Íñiguez (2002) plantean que a la vez existe una línea argumentativa más contemporánea que supone que el contexto relacional en el que se da una agresión implica una noción de norma social, por ende, un comportamiento emitido por alguien de manera intencional contra otro que sufre el daño como consecuencia, es un acto antinormativo. De este modo, se puede entender una construcción social de la violencia, con un fuerte componente cultural en el que se desarrollan pautas de comportamiento agresivo a partir de modelos estereotipados que se validan en el entorno simbólico como códigos violentos (Cuervo, 2016). Ambos modelos explicativos entienden la agresión desde la lógica

siguiente tipología: a) patrimonial o económica, que afecta la integridad patrimonial de las personas o colectivos; b) sexual, que afecta la integridad sexual de las personas, como en el acoso y la violación; c) psicológica, que afecta su integridad psicológica produciendo trastornos de comportamiento y percepción; d) física, que daña la integridad corporal de las personas, produciendo golpes, fracturas y hasta la muerte. O bien se puede tomar como criterio de clasificación al contexto de actividades donde se desarrolla la violencia, con lo que se podría pensar en la siguiente clasificación: a) escolar, b) en el hogar, c) en el trabajo, d) callejera, e) deportiva, etcétera". (Martínez A. , 2016, pág. 24)

²³ Con este tipo de argumentación se suelen exaltar algunas formas de violencia, por ejemplo la guerra, al ser vista como una especie de valentía, de honor y como acto heroico.

estimulo-respuesta, vista en el plano individual y como una afrenta contra el poder institucional establecido, lo que no permite algún cuestionamiento al orden social imperante.

Sobre el tema Polo (2016) siguiendo los planteamientos de Johan Galtung, los cuales presentaremos más adelante, propone una definición sobre la violencia institucional disfrazada de seguridad y agenciada por el Estado, respaldándose en la fuerza legal (a veces no legítima) en la que no es posible una identidad cultural por fuera del Estado-Nación. Así, el Estado debe garantizar la seguridad a cualquier precio, las normas jurídicas y las medidas represivas operan de manera efectiva contra aquellos que denuncian la opresión de clase, raza, género o ambiente anunciados como legítima defensa del Estado para que, los humanos en su estado de naturaleza, no se aniquilen entre ellos (Cuervo, 2016). Tal forma de actuación se inscribe en la herencia colonial y las formas de relacionamiento asimétricas, sin libertad, con jerarquías establecidas en discursos patriarcales, racistas y clasistas como forma de destrucción de la diferencia. Por ende, la construcción identitaria en relación con el Estado se construye como un aparato simbólico, reproducido a través del lenguaje en el que se legitima la represión política, la explotación económica y los actos en contra de los sujetos, grupos y comunidades que no responden a tal lógica.

Con las líneas anteriores queremos ir más allá de la violencia física, no con el ánimo de restarle importancia a las afectaciones individuales, corporales y materiales, la intención es entender las diversas dimensiones que desde ella se despliegan, por qué se actúa con violencia y cómo sus diversas manifestaciones expresan relaciones de poder en un amplio entramado sociocultural.

Violencia escolar

Para ir situando el lugar de las violencias en los escenarios educativos, recurriremos al sociólogo François Dubet (2003) y su abordaje acerca de las figuras de la violencia en la escuela. Su trabajo presenta modificaciones en la forma cómo se ha comprendido la violencia en los entornos educativos: entenderla como una serie de problemáticas individuales en los estudiantes, a instaurar la mirada en asuntos altamente complejos que atraviesan la realidad escolar y se denominan: violencia. Al respecto, el autor señala:

La violencia es una categoría general que designa un conjunto de fenómenos heterogéneos, un conjunto de signos de las dificultades de la escuela, entre las cuales las conductas violentas propiamente tales no son más que un subconjunto. La violencia designa a la vez conductas realmente violentas, robos, agresiones, insultos, amenazas, y el sentimiento difuso, pero omnipresente, de enfrentar un conjunto de dificultades que conciernen tanto a la vida escolar como a todos los problemas sociales que la amenazan. (pág. 29)

Al respecto, el trabajo de Norberto Boggino (2012) señala que, ante tal complejidad (existen dinámicas relacionadas con el aprendizaje, la conducta, las edades, las áreas, entre otros) no es recomendable proponer soluciones simplistas y reduccionistas desde una mirada mono causal, atomizada e inmediata. Las relaciones no son lineales, no

corresponden únicamente a la lógica víctima-victimario y culpable-inocente, los actores ocupan posiciones relativas en el marco de entramados intrincados²⁴. No hay que olvidar que las problemáticas estructurales de la sociedad afectan la escuela y son parte de la producción de escenas de violencia que, como relaciones vinculares, se encuentran atravesada por las formas de disciplina, los valores, las normas, los lazos y la convivencia.

Si entendemos que la escuela parte de una normatividad jurídica (instituida) y que desarrolla una acción pedagógica (actividad instituyente) vemos que existen situaciones interrelacionadas en las que participan sujetos singulares, directrices institucionales y procesos estructurales-coyunturales; la producción de los hechos violentos obedece por un lado, a marcas sociales y pautas culturales a partir de la globalización económica y cultural (que por ejemplo establece países ricos y pobres, con Estados con empleo y desempleo). Por otro lado, como resultado de la ampliación o restricción en la participación y el liderazgo escolar, bien sea autoritario, democrático o permisivo. A su vez, las singularidades de los estudiantes dan cuenta de los vínculos, el lazo social, lo emocional, las normas sociales, y los valores que parten de creencias ideológicas (Boggino, 2012).

Ante estas consideraciones, Boggino propone superar la perspectiva del *objeto* (violencia) y enfatizar la perspectiva del *sujeto*. Por ejemplo, existen instancias, estrategias y programas de prevención que enfatizan “lo malo de la situación”, olvidando que la violencia la componen manifestaciones hostiles, de intimidación y agresión, los cuales son componentes subjetivos que parten del inconsciente y de pautas socioculturales. La perspectiva del sujeto se pregunta por los lazos sociales, las relaciones entre estamentos, la cotidianidad más allá de reglamentos, lo coactivo, las imposiciones y los discursos acerca de los valores.

Frente a las consideraciones anteriores sobre las violencias y sus manifestaciones en el escenario escolar, consideramos pertinente situar las categorías analíticas del asunto, tomando como referencia al matemático y sociólogo Johan Galtung (1930-). Este autor es reconocido como punto de referencia por su amplio corpus teórico frente a temas de violencia y se destacan sus aportes como enunciados pioneros en discusiones contemporáneas acerca de la paz y el desarrollo (Calderón, 2009).

Los planteamientos de Galtung (1996; 1989) parten del análisis de los conflictos²⁵ y su escalamiento (que puede llegar a verse en clave de violencia) como expresiones de la contradicción humana, los cuales responden a las formas culturales de las sociedades. Para este teórico, la violencia es una negación de las necesidades humanas básicas en términos

²⁴ Tal complejidad se ve expresada en este tipo de dimensiones: 1) lo individual, social, político, cultural, económico; 2) el pasado, presente, futuro; 3) lo local, nacional, global; 4) lo estructural y coyuntural; 5) lo afectivo, cognoscitivo, social; 6) lo consciente e inconsciente; 7) lo próximo y lejano; 8) lo lejano y singular.

²⁵ En términos generales, los conflictos y la violencia son categorías distintas, mientras que la primera implica una contradicción en términos de intereses, la segunda, como ya se ha mencionado, asume una negación de la vida. Para ampliar esta discusión sugerimos consultar el documento *Teoría de Conflicto* de Torres (2015).

de supervivencia, bienestar, identidad y libertad, lo que conduciría a formas de degradación humana, que se ven reflejadas en explotación, muerte, segmentación, alienación, etnocentrismo, represión, marginación, desinformación, entre otros. En ese sentido, las manifestaciones de la violencia pueden ser evidentes o no, reflexión que fue concretada a partir de su planteamiento de *violencias directas, estructurales y culturales*.

Respecto a esto, Flickinger (2018) toma como referencia lo dicho por Galtung a modo de punto de partida para “adaptar aquí a la experiencia educativa con el fin de diferenciar los fenómenos peculiares de la violencia en el sistema educativo” (pág. 448). En los siguientes apartados ampliaremos la forma en que se pueden entender estos tres tipos de violencia en el escenario escolar.

Violencia manifiesta

Las *violencias directas* se reconocen como acciones evidentes, expresadas de forma verbal, física y psicológica, en la que son fácilmente identificables las partes involucradas y los daños recibidos “si hay un emisor, un actor intencionado sobre las consecuencias de esa violencia, podemos hablar de violencia directa” (Galtung, 1996). Es una forma de *violencia manifiesta* que se hace evidente en contextos concretos (Calderón, 2009). De acuerdo con Flickinger “para los que tratan con el tema de educación-violencia, salta por la presencia de la violencia directa sobre una base diaria del entorno educativo, tanto formal como no formal” (2018, pág. 448).

Este autor advierte que estas situaciones son del diario vivir en la escuela, las agresiones, las lesiones y las confrontaciones que ocurren son evidencia de la falta de diálogo en la institución. Así, los acosos escolares aluden a violencias sistemáticas que se manifiestan en agresiones físicas y verbales ejercidas por los profesores o los estudiantes. Generalmente se atiende identificando a los actores, para luego confrontarlos y sancionarlos, asumiendo que esto resuelve la situación y enviando un mensaje de advertencia grupal, lo que no es suficiente porque lo estructural y lo cultural continúan operando (Flickinger, 2018).

De acuerdo con la literatura revisada sobre este tema, consideramos pertinente ampliar las consideraciones teóricas sobre la violencia directa, a partir del concepto de *agresión* y su expresión en el escenario escolar. Carrasco & González (2006) sostienen que la conducta agresiva es un tipo de comportamiento que se constituye como un fenómeno multicausal, implica factores físicos, emocionales, cognitivos y sociales. El término agresión «“procede del latín ‘agredi’, una de cuyas acepciones, similar a la empleada en la actualidad, connota ‘ir contra alguien con la intención de producirle daño’, lo que hace referencia a un acto efectivo”» (Carrasco & González, 2006, pág. 8).

Diferentes disciplinas coinciden en caracterizar la conducta agresiva: 1) es intencional, 2) implica unas consecuencias aversivas y negativas, y 3) tiene una variedad expresiva

(verbal, o física principalmente)²⁶. Se han planteado diferencias conceptuales entre la *agresividad* y la *agresión*. La *agresividad* denota una disposición para comportarse agresivamente, es un tipo de ira (como estado emocional) y de hostilidad (como actitudes cognitivas) mientras que la *agresión* comprende un acto puntual, un comportamiento de tipo voluntario, punitivo y destructivo. En esta misma vía, el acto agresivo es diferente de lo que se entiende por *delito* o *crimen*, nos dicen estos investigadores que, tales categorías aluden a una tipificación jurídica en la cual el acto ha quebrado la ley y puede ser imputable y otorgársele una penalidad a su autor, por lo que no todo acto agresivo es un delito en sí mismo.

Un debate más profundo sobre este tema deja entrever que existen tipologías de agresión (Carrasco & González, 2006). A partir de diferentes estudios es que se puede hablar de caracterizaciones en función de la naturaleza de la agresión (física, verbal, social) de la relación interpersonal (confrontación entre agresor y víctima) por su motivación (hostil como intención de causar un daño, instrumental al querer sacar algún tipo de ventaja, o emocional como expresión de un afecto negativo) inclusive se han propuesto clasificaciones clínicas, en función de su estímulos, como un signo o por las consecuencias que produce. Algunos de los modelos explicativos más destacados acerca de la conducta agresiva son:

1. Evolucionista: el acto agresivo como producto natural que evidencia una acumulación de energía para la supervivencia y la adaptación.
2. Dinámica: con fuertes influencias en el psicoanálisis, plantea que el ser humano busca conservarse y, como resultado de la cultura y la consciencia moral, reprime el instinto agresivo.
3. Biológico: en la que se dan explicaciones neuroquímicas (neurotransmisores) neuroendocrinas (hormonas) y neurobiológicas (actividad cerebral).
4. Impulso: activación por la carga y acumulación de acontecimientos que producen excitación o transferencia en la agresión.
5. Síndrome: el acontecimiento es el resultado de la ira y la hostilidad con fuertes anclajes en la vida emocional de las personas.
6. Entre otras.

Los planteamientos de Albert Bandura (1973; 1986 citado en Carrasco & González, 2006) proponen que la conducta es determinada por los factores ambientales, personales y conductuales. La agresión se produce como aprendizaje social, bien sea a través de la observación y la imitación, expuestos a través de los medios de comunicación y el entorno inmediato; o, por la experiencia directa, como forma de obtener recompensa o generar castigo, similar a lo que señala Malagón (2012) al proponer que el agredido, que sufrió algún tipo de negación, puede contrarrestar desde una respuesta defensiva.

²⁶ “Sin embargo, para algunos autores centrados en el estudio de la agresividad física infantil ninguna de estas tres características ha de ser consustancial a la definición de esta conducta” (Carrasco & González, 2006, pág. 8).

Además de estos mecanismos que originan la agresión, Bandura denominaría *mecanismos instigadores y mantenedores* de aquellos factores presentes en el acto agresivo. Los primeros son aquellos procesos de discriminación, legitimación, de activación emocional, por un acontecimiento agresivo previo o por las recompensas del acto agresivo, en la que a través de un control institucional se da la orden de agredir, o como un control ilusorio, por ejemplo, “desde un mandato divino”. Las segundas, funcionan como formas de reforzamiento que hacen que la conducta agresiva se sostenga en el tiempo, y que, a modo de mantenedores, legitima las acciones por parte del agresor, al razonar comparando sus agresiones con otras más graves, justificándola a través de principios religiosos, desplazando la responsabilidad en otros sujetos, haciendo difusa la responsabilidad, o deshumanizando el lugar de la víctima. Todas estas impiden que aparezca la culpa en quien comete el acto agresivo.

A modo de consecuencias, Cid, Díaz, Valderrama, & Pérez (2008) dirían que la agresión como manifestación concreta de la violencia tiene unos impactos negativos vistos como factores de riesgo para el aprendizaje escolar. Los episodios de agresión pueden causar daños emocionales, físicos, de estrés, desmotivación, ausentismos y bajo rendimiento académico, lo que altera el ambiente escolar. Siguiendo a los autores, desde la escuela, las conductas agresivas son inaceptables y ante su emergencia existen condiciones que la pueden provocar: 1) lo individual, asuntos médicos, de consumo de sustancias psicoactivas, por el temperamento personal; 2) lo familiar, violencias y comportamientos antisociales adquiridos en este entorno; 3) lo escolar, valores de rechazo o lógicas de intimidación establecidas; 4) los social-ambiental, desde la pobreza o las normas sociales establecidas culturalmente.

Violencia institucional

Acompañando las manifestaciones directas de la violencia se reconoce las *violencias estructurales*, dice Galtung (1989) son intrínsecas a los sistemas sociales, políticos y culturales y las formas de administración del poder, son manifestaciones externas a los sujetos, tienen impacto corporal y mental, pero no necesariamente son intencionadas, por ejemplo, la represión política y la explotación económica. Este tipo de violencia emana de las estructuras sociales en la que se da un privilegio entre ciertos conjuntos humanos sobre otros, a partir de una lógica de desventaja en la cual los sectores subordinados tienen una visión muy parcial de lo que ocurre, son dejados por fuera de la incidencia política y se perpetúa la división social.

Para poder entender este tipo de violencia es necesario establecer las formas burocráticas que acontecen en ella. La burocracia, en el sentido que Max Weber (2016) la ha planteado, es el conjunto de leyes y ordenamientos administrativos que estipulan ciertos deberes oficiales en la que la autoridad es repartida a través de normas, medios coactivos y físicos, que buscan la activación del respeto a quien está autorizado. Esta autoridad burocrática controla a los funcionarios, los jerarquiza entre superiores e inferiores desde los procedimientos establecidos evidentes en una organización monocrática por cargos.

La administración de los cargos se da a partir de documentos escritos, repartición de espacios, propiedades de equipos, funciones especializadas (experticias) jornadas definidas y saber técnico como conocimiento de los procedimientos. A partir de las profesiones se indica la capacidad para ejercer un trabajo puntual, lo que conlleva una fidelidad administrativa, como existencia segura en la institución, un tipo de valor cultural orientado a la identidad institucional. Así pues, en la burocracia se pretende una correspondencia entre la preparación y el rango administrativo, que tiene como efecto un estatus, una jerarquía mayor reflejada en los salarios; la superioridad técnica que denota la estructura burocrática reproduce lógicas de poder. En resumen, Santos (1991) dice que la burocracia es “la imposición autoritaria, a través de la movilización del potencial demostrativo del conocimiento profesional de las reglas formales generales y de los procedimientos rígidamente establecidos” (pág. 126).

Este tipo de formas burocráticas pueden llegar a ser violentas y disfrazarse en discursos acerca de la seguridad, los procedimientos instituidos y las normas jurídicas (Polo, 2016). Flickinger (2018) sostiene que la escuela es una institución que influye en las acciones individuales a través de procesos institucionales que recrean normas de comportamiento individual desde los ritos, las formas de vestido y las maneras de vivir en sociedad. La escuela tradicional exige restringir la libertad y negar opciones de vida para promover distintos tipos de adaptaciones, tiene un ritmo que organiza la comunidad desde una burocracia establecida que se distancia de la potenciación de cualidades personales y singulares. Existe una adaptación forzosa a las lógicas institucionales, lo que restringe la libertad y la autonomía.

El establecimiento de estructuras rígidas, en nuestro caso la institución escolar, puede tener efectos negativos en la vida de los sujetos que en ella participan. Junto con La Parra & Tortosa (2003) podemos señalar que la violencia estructural afecta la supervivencia, el bienestar, la identidad y la libertad de las personas, hay una afectación a las necesidades humanas básicas, es represiva puesto que busca perpetuar una estructura social dada. El ejercicio de poder permite la privación de las demandas humanas, es decir, un tipo de opresión política que parte de una legislación excluyente y una discriminación institucional. Estos autores, en su trabajo *La Violencia Estructural: una ilustración del concepto*, indican distintos niveles analíticos de este tipo de violencia. En general, se trata del uso de distintos mecanismos que producen un reparto desfavorable para el grupo que tiene una posición de desventaja de acuerdo con las clasificaciones de la estructura social. La distribución inequitativa de recursos y poder son parte de los daños que causa esta violencia, en la cual no es fácil identificar los actores que la producen en tanto que las estructuras son abstracciones que dificultan el análisis particular²⁷.

El componente estructural implica que esta forma de violencia está embebida en las estructuras sociales. Dichas estructuras sociales no son observables directamente, sino que se pueden llegar a

²⁷ Para nuestra investigación, la abstracción acerca de la estructura quiere ser concretada desde lo que implica la Escuela como institución social, lo cual fue explicado en el segundo apartado de este capítulo.

explicar y comprender únicamente a partir de abstracciones. Ello implica que la labor de identificación de las situaciones de violencia estructural necesita un trabajo complejo de investigación de la realidad social, el cual estará sometido a procesos interpretativos múltiples en función de los marcos teóricos de referencia, las aproximaciones empíricas adoptadas y los esquemas valorativos de los investigadores. En cualquier caso, las categorías tradicionales de análisis en las ciencias sociales (ej., el concepto de país, clase, género, etnia u otros) han de ser revisados para dar una mejor cuenta de estos procesos sociales. (La Parra & Tortosa, 2003, pág. 70)

Nuestra intención es evidenciar cómo y de qué manera opera algún tipo de violencia institucional a propósito de la vinculación de estudiantes con discapacidad en la escuela. No podemos perder de vista que, como lo señalan Rengifo & Rengifo (2016)

Llegar al aula regular sin las condiciones básicas para su acogida es incluir para excluir, pero trasladando la responsabilidad del Estado en grado de culpa al estudiante que tiene alguna condición especial, bien por su exposición al no reconocimiento, a la reificación, al bullying, etc. (pág. 57)

Finalmente, queremos evidenciar la correspondencia entre la violencia estructural y la restricción de la participación en la escuela. De acuerdo con Boggino (2012) las estructuras de participación se articulan en función de la intencionalidad educativa, bien sea democrática, autoritaria, o permisiva. La participación con orientación democrática, lleva a promover la reflexión y la re-construcción de las normas. Por otro lado, cuando la estructura de participación tiene dirección coercitiva, la normatividad impone de forma coactiva normas que conlleva a la implementación de sanciones y recompensas. Por último, en la participación que se funda en el “dejar hacer”, hay una aparente falta de normatividad en donde las relaciones democráticas que permiten pocas veces la elección por parte de los estudiantes.

Frente a tales consideraciones, es menester reflexionar cómo se ha configurado la participación de la infancia y los jóvenes en las sociedades y más concretamente, en los entornos educativos. Cussiánovich (s.f.) muestra que en las culturas occidentales la socialización de estos sujetos se ha producido desde una jerarquización a partir de cuatro representaciones sociales: 1) los niños y los jóvenes son propiedad de sus padres, en lo que se da una alienación social de la infancia; 2) a los niños se les asume como potencia futura, es decir, su participación e incidencia política se ve postergada; 3) hay un tipo de peligrosidad en la adquisición de conductas antisociales desde temprana edad; y 4) los niños y los jóvenes son prescindibles en la toma de decisiones. Todas estas anotaciones implican la forma de gobierno, de estructuras, de procesos, procedimientos y de participación efectiva en la escuela.

Violencia simbólica

El análisis acerca de la violencia desde Galtung no estaría completo sin hablar de la violencia cultural. Las *violencias culturales* operan de manera constante en el plano simbólico para justificar o legitimar desde distintos aparatos ideológicos (la religión, el lenguaje, la cultura, el arte la ciencia y el derecho) las violencias estructurales y directas, como expresiones de lo bueno y lo malo. Sobre este tipo de violencia, dice el autor que “su

función es bien sencilla: legitimar la violencia directa y estructural” (Galtung, 1996, pág. 20) a partir de estructuras simbólicas que acuden desde el argumento de la razón y de la misma culpabilización a quien la sufre (Galtung, 1989)²⁸. Es una violencia que es difícil de modificar y persistente en el tiempo.

Entendemos que en la cultura están expuestas las formas de pensar, sentir y actuar en el mundo, por lo tanto, “la cultura predica, enseña, advierte, incita, y hasta embota nuestras mentes para hacernos ver la explotación y/o la represión como algo normal y natural, o posibilita la alienación para vivir aparentando que no se sienten sus consecuencias” (Galtung, 1990, pág. 155).

La violencia cultural hace que la violencia directa y la estructural aparezcan, e incluso se perciban, como cargadas de razón, –o al menos, que se sienta que no están equivocadas–. (...) El mecanismo psicológico sería la interiorización. El estudio de la violencia cultural subraya la forma en que se legitiman el acto de la violencia directa y el hecho de la violencia estructural y, por lo tanto, su transformación en aceptables para la sociedad. Una de las maneras de actuación de la violencia cultural es cambiar el utilitarismo moral, pasando del incorrecto al correcto o al aceptable; un ejemplo podría ser asesinato por la patria, correcto; y en beneficio propio, incorrecto. Otra forma es presentar la realidad con caracteres difusos, de modo que no pueda percibirse la realidad del acto o hecho violento, o al menos que no se perciba como violento. (Galtung, 1990, págs. 149-150)

Pierre Bourdieu (1972) sociólogo francés reconocido por abordajes desde las violencias simbólicas, refiere sus planteamientos desde análisis del poder, a través del cual se imponen significaciones que ubican como legítimas a ciertas prácticas disimulando el uso de la fuerza que las determinan. La cultura es un sistema simbólico no natural, existen unas condiciones sociales que la producen y construyen sus significados, estas formaciones sociales se establecen desde una arbitrariedad cultural, en tanto que en ella se expresan intereses materiales y simbólicos de grupos dominantes.

En el trabajo explicativo sobre violencia simbólica de Bourdieu hay un importante lugar a la acción y la autoridad pedagógica. Los intereses de grupos que ocupan un lugar cultural de superioridad son reproducidos a través de estas acciones en la que se reproducen y mantienen tales fuerzas. Detrás de la autoridad pedagógica aparece un derecho de imposición que refuerza el poder arbitrario, una especie de monopolio de legitimidad en la que se establecen emisores pedagógicos dignos de replicar y autorizados para imponer sanciones socialmente aprobadas. El éxito de la acción pedagógica se da cuando los receptores reconocen esta autoridad, se instaura el código cultural a partir de una forma de etnocentrismo que desconoce la cultura propia de grupos específicos; el trabajo de interiorización constituyen un *habitus*, categoría bourdiana, que denota las prácticas

²⁸ Un ejemplo bastante ilustrador sobre la relación entre estas violencias es presentado por Domènech & Íñiguez (2002) al referirse al caso Kitti Genovese ocurrido en la ciudad de Nueva York en el año de 1964. Kitti era una mujer que fue violada y asesinada por un hombre sin tener ayuda por parte de las 37 personas que escucharon sus gritos de auxilio, ni siquiera para llamar a las autoridades. Caso que ha sido analizado a partir de las construcciones sociales sobre el cuerpo y la violencia contra la mujer.

rutinizadas, desde donde los principios de arbitrariedad emergen como efectos de reproducción y transferencia del “hombre ya cultivado”. Así, queda instaurado discursiva y prácticamente el consumidor y productor legítimo que, como supuesta cultura auténtica y universal, establece clases dominadas que reconocen la cultura dominante y se autocensuran por sí mismas, es decir, se da una tradición en la que hay unos destinatarios legítimos, un habitus adecuado.

Con la violencia simbólica se establecen sumisiones que son casi imperceptibles, producidas desde eufemismos que ocultan la explotación (Fernández M. , 2005). Al respecto, Fernández (2005) señala que con este tipo de violencias se crea un orden social lógico y moral de clasificación bipolar del tipo dominante-dominado (lindo-feo, hábil-inhábil, capaz-incapaz) que establece distinciones binarias como procesos cognitivos sobre acuerdos de tratamiento de las diferencias humanas.

Un elemento crucial en el trabajo sobre violencias culturales está en identificar cómo desde el plano simbólico los dominados legitiman su dominación. El poder legitimador crea consensos que, a modo de “sentido común”, se reproducen inter generacionalmente y se transfiere en los acuerdos sociales de las desigualdades, en la que los grupos sociales marginados desconocen los principios de la violencia que los afecta. Así, los mismos dominados se autodefinen desde las categorías propuestas por los dominantes, el trabajo simbólico tiene impacto en las mentes y cuerpos de estos sujetos (Fernández M. , 2005). De hecho, la principal manifestación de la violencia cultural de las elites dominantes es culpar a las víctimas de la violencia estructural y acusarlas de agresoras. (Galtung, 1990, pág. 156). Situación que se refuerza a través del lenguaje puesto que se establece el orden de las cosas, entre ellas, se indica quiénes y cuándo están autorizados para hablar sobre la cultura, es decir, la censura es una forma de violencia simbólica y un tipo de control que afecta la participación de grupos subordinados. En ese sentido, la violencia cultural

es lo que conduce a las partes a actuar a veces sin que ellas mismas estén completamente conscientes de lo que hacen, porque ha sido suprimido, porque se ha convertido en un hábito, o simplemente porque se ve tan obvio como una expresión de lo que es normal y natural que se mantiene sin verbalizar. (Galtung, 2003, citado en Calderón, 2009)

La violencia simbólica tiene diferentes expresiones en el mundo escolar. Flickinger (2018) sostiene que, desde la exclusividad ideológica en la escuela, se orienta discursos para las nuevas generaciones en los cuales se incluye a unos y se excluye a otros (lógica capitalista) desde una mirada de consumo, en la que quien tiene es capaz y quien no, es incompetente. Estas dinámicas dejan huellas en la cotidianidad, por ejemplo, desde las formas de vestir, la capacidad de consumo, que implican un reconocimiento entre los estudiantes; en lógicas raciales como criterios de pertenencia; y como tributo a una sociedad liberal competitiva que excluye al incapaz.

No hay que perder de vista que para Bourdieu (1972) “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (pág. 45). El sistema de enseñanza es una cultura rutinizadora

que, instala significados que reproducen la arbitrariedad cultural, las relaciones y divisiones entre grupos, se excluye lo incompatible con lo universal intelectual y moral legítimo.

Queremos cerrar este apartado retomando a Carlos Skliar (2010) y su reflexión sobre el lugar de la diferencia en la escuela, aspecto que lo situamos desde la violencia cultural. Este autor señala que, pese a la universalización de la educación, la diversidad aún duele y molesta en la escuela, como se revela en el ingreso de distintos grupos sociales que tradicionalmente no tenían autorización para la escolarización; hoy se promueve su acceso a las instalaciones escolares y su matrícula, sin embargo, es necesario preguntarnos por su existencia en la escuela, es decir, ya *están*, pero *¿son conocidos, relevantes e incidentes?* Similar a lo que plantean García & Jutinicio (2014) cuando señalan que “en últimas, lo problemático de esta perspectiva es que el sistema educativo no cambió lo suficiente y se limitó a hablar de una simple integración física, de un estar ahí, pero sin participar y ser reconocido y valorado” (pág. 111).

CAPÍTULO V

Marco Metodológico

En este capítulo abordaremos el recorrido metodológico que tuvo la investigación y presentaremos de manera detallada el proceso que sustenta la construcción de conocimiento en relación con la pregunta de investigación, los objetivos y la fundamentación teórica. Las líneas que socializaremos a continuación buscan convertirse en la bisagra que une el problema, los antecedentes y los referentes conceptuales con el campo empírico, en un ejercicio de conversación. Para esto, proponemos la siguiente ruta: iniciamos presentando nuestra postura epistemológica y metodológica; luego, situamos el método de la investigación, enseguida nuestras consideraciones éticas, las técnicas e instrumentos de construcción de información, el tipo de análisis y la descripción de la inmersión en el campo.

Postura epistemológica y metodológica

En primera medida, creemos pertinente situar metodológicamente el lugar epistemológico desde el cual partimos para abordar la realidad social estudiada. En tal sentido, es fundamental indicar el paradigma desde el cual concebimos la investigación lo que permitió adentrarnos en el campo empírico y orientó la relación con los sujetos inmersos en este.

González (2005) plantea que un paradigma, siguiendo los postulados de Thomas Khun (2004), es un movimiento en la forma en la que se entiende y aborda la realidad, producto del choque entre fuerzas conservadoras e innovadoras, las cuales colisionan en tanto tradiciones científicas y como conjunto de teorías, conceptos, problemas, normas, criterios, valores y metodologías. Esta ruptura, establece nuevas formas de concepción científica, epistemológica y configura inéditas lógicas en la investigación social.

En nuestro caso, nos recogemos en el paradigma *hermenéutico-interpretativo* como ruptura epistemológica, política y metodológica con las perspectivas *positivistas* tradicionales y las lógicas predictivas, explicativas e instrumentales que la constituyen. Nuestra mirada interpretativa en la investigación se inscribe en planteamientos teórico-filosóficos de Scheilermacher, Dilthey, Heidegger y Gadamer los cuales, de acuerdo con Morales (s.f.) otorgan una importancia significativa al lenguaje, la comunicación, la comprensión y el contexto. Cabe mencionar que, al hacer una revisión etimológica sobre el asunto, Morella, Calles, & Moreno (2006) exponen que el término *hermenéutica* corresponde al latín *interpretâri* (el arte de interpretar los textos) similar al término del latín *semo* (eficacia de la expresión lingüística).

De esta manera, nuestra investigación es un ejercicio hermenéutico en el sentido que lo expone el filósofo Carlos Vasco (1990) como “una interpretación global a un hecho, de comprenderlo, de darle el sentido que tiene para el grupo que está comprometido en esa

praxis social” (pág. 11) por lo que, no buscamos calificar los modos de ser de estudiantes, docentes y directivos educativos, pretendemos un ejercicio reflexivo orientado al entendimiento de los sentidos que los sujetos le otorgan a su realidad inmediata y cotidiana. Se trata de un acercamiento, sin pretensión de universalización, en el cual se realiza la subjetividad, las relaciones sociales y las tensiones inmersas en ella a propósito del escenario escolar.

Guardando relación con la lógica interpretativa, la investigación tuvo un enfoque cualitativo (Álzate, Gómez, & Jean-Pierre, 2010, pág. 99). Esta perspectiva de investigación es, como lo señalan Taylor & Bogdan (1987) la posibilidad de dar respuestas a problemas investigativos que retoman las perspectivas de los actores (lo que en la tradición weberiana se llama *comprensión*) en tanto se busca develar los motivos y creencias que constituyen las acciones. Desde la mirada cualitativa, se promueve la recolección de datos descriptivos en el mundo empírico, se asume a los sujetos desde una mirada holística, como un todo, diferente a una variable (en las perspectivas de análisis estadístico-tradicional) y se da un lugar relevante al contexto pues este hace parte de la realidad que perciben los sujetos.

Para estos académicos, lo cualitativo es una mirada humanista de la investigación social en tanto oportunidad para que las personas y grupos sociales subordinados e históricamente ignorados, expongan su punto de vista, luego que son actores dignos de escucha y legitimidad en la construcción de conocimiento. Borda & Güelman (2017) indican que una de las reflexiones teórico-metodológicas que anteceden lo cualitativo radica en el establecimiento de técnicas adecuadas, que propicien una “sensibilidad teórica, es decir, habilidad para pensar los datos en términos teóricos” (pág. 12) de ahí la importancia de asumir lo cualitativo como una oportunidad de reflexión e interlocución entre las voces, comprensiones y miradas de los sujetos en su contexto (Canales, 2006).

Método de estudio de caso

Para la presente tesis, hemos optado por el *estudio de caso*. Entendemos esta ruta metodológica en el sentido que la ha planteado el psicólogo estadounidense Robert Stake (1999) como el acercamiento a una unidad social específica, la cual es compleja en su funcionamiento. Nuestro interés se centra en conocer a profundidad la particularidad de un contexto social educativo a partir de un ejercicio detallado de interpretación, razón por la cual, de acuerdo con nuestra pregunta de investigación, no nos interesa establecer las consecuencias de la violencia escolar en estudiantes con discapacidad en la ciudad o el país, en tanto entendemos que estos fenómenos se encuentran atravesados por aspectos estructurales y particulares propios de la singularidad de los sujetos y grupos inmersos en cada institución educativa.

Reconocemos el potencial que tiene el estudio de caso para abordar nuestro problema de investigación presentado en páginas anteriores, en especial porque a través de este se permite ir más allá de la descripción al ubicar un fenómeno concreto para adentrarse en la

identificación e interpretación de relaciones intersubjetivas complejas, históricas y cambiantes (Grupo L.A.C.E., 2013).

No hay que olvidar que, desde la línea de investigación en la que participamos, hacemos una apuesta por otro tipo de educaciones, en las cuales se investiga *con los sujetos*, es decir, buscamos adentrarnos en las dinámicas implícitas de los contextos educativos e intentar posicionar los sentidos y significaciones muchas veces invisibilizados desde ciertos lugares y prácticas que se dan en la relación saber-poder. Con el estudio de caso, nos permitimos continuar una apuesta política-epistemológica en la cual como investigadores creamos una realidad problémica, conversamos con los sujetos de la investigación, estudiamos esa realidad para comprenderla e interpretarla; lo anterior nos permite distanciarnos de prácticas que sitúan a los sujetos como objetos de investigación.

Nuestro análisis parte de asumir una complejidad en la que hemos situado aspectos estructurales e instituidos a través de la revisión de políticas, normas y discursos que hacen parte de la realidad que rastreamos en el campo empírico. La naturaleza del problema de investigación permite plantear una dialéctica entre la generalidad de las políticas educativas y la singularidad en cada escuela, relaciones dialógicas que constantemente entran en tensión y se transforman permanentemente.

Respecto a los estudios de caso e investigación educativa, Jaume Martínez Bonafé (1988 citado en Castro, 2015) plantea tres dimensiones que orientan el proceso: 1) si bien los niveles micro son el centro de atención, estos guardan conexión con asuntos estructurales de la educación y la sociedad; 2) el fenómeno educativo es complejo, diverso y múltiple, lo configura como un objeto de estudio con prácticas y códigos concretos de acuerdo con los contextos; 3) los hechos educativos los conforman una serie de dinámicas de intercambio subjetivo. Entonces, el punto de arranque consiste en adentrarnos en la particularidad de la escuela y destacar su unicidad en el ejercicio interpretativo.

Dentro del plano investigativo, fue necesario responder algunos interrogantes acerca de la rigurosidad del estudio de caso respecto a nuestros propósitos académicos. Encontramos respuesta en algunos planteamientos de Piedad Martínez (2006) cuando indica que este método facilita el abordaje del cómo y el porqué de los fenómenos sociales a través de la revisión de un tema determinado desde múltiples perspectivas, condiciones que nos interesa al pensar la complejidad en términos de actores, responsabilidades, roles, grupos, dinámicas e instancias que implican la violencia escolar en estudiantes con discapacidad.

Consideraciones éticas

Creemos que no es posible adelantar un trabajo investigativo sin anunciar algunas consideraciones éticas que lo constituyen. Como se ha dicho, nuestra intención es tejer una relación horizontal con los participantes y nuestras pretensiones investigativas, por tal razón nos vemos reflejados en apuestas éticas y epistemológicas propuestas por pensadores como Boaventura de Sousa Santos (2018) y su invitación de comprender el mundo más

allá de lógicas europeas con pretensión de universalidad en las que se configuran individuos desprovistos de autonomía y agencia, para pasar al reconocimiento de sujetos interdependientes y visibilizados.

En esa misma línea de reflexión, Grosfoquel (2016, 2018) reconoce una compleja relación entre la modernidad y el capitalismo, que implican la necesidad de considerar formas de investigación orientadas hacia una *justicia cognitiva* en la que se posicionan epistemologías y pensamientos históricamente inferiorizados e invisibilizados, como ha ocurrido con las personas con discapacidad. Para este autor, siguiendo líneas reflexivas de Eduardo Gudynas, Silvia Rivera Cusicanqui y Leanne Betamosake, se puede asemejar las dinámicas del extractivismo económico, con formas de apropiación de conocimiento de sujetos y grupos sin beneficio alguno para ellos, a lo que denomina *extractivismo epistémico* como forma de “saqueo de ideas para mercadearlas y transformarlas en capital económico o para apropiárselas dentro de la maquinaria académica occidental con el fin de ganar capital simbólico” (pág. 133).

No hay que perder de vista que nuestra pregunta de investigación es, en últimas, un cuestionamiento por la alteridad como expresión del contacto cultural, para hacerla consciente, reflexionar sobre ella y ubicarla, una manera de resolverla simbólicamente (Krotz, 1994). Por tal razón, vemos que “extraer sin devolver es el principio de destrucción de la vida. Extraer tomando cuidado de reproducir la vida y devolver lo que se extrae es un principio cosmológico completamente distinto” (Grosfoquel, 2016, pág. 137). Estas consideraciones éticas aterrizan en acciones concretas:

- Concertación institucional: los propósitos, alcances y acciones de la investigación fueron socializadas con los actores educativos y se tuvo como punto de partida, su autorización para adentrarse en la realidad educativa.
- Aquiescencia de los participantes: a través de consentimientos informados y autorizaciones escritas y verbales se estableció la aprobación de las personas entrevistadas y consultadas.
- Confidencialidad: los testimonios y relatos que aparecen en la investigación guardan la debida reserva de los nombres de los participantes.
- Retorno de la información: el documento completo de la tesis es entregado a la institución educativa, y es socializado en detalle con las personas que ella misma considera y en las modalidades que lo solicite.

Finalmente, somos conscientes de la responsabilidad teórica que acarrea el ejercicio metodológico, durante nuestro ejercicio investigativo estuvimos atentos a no imponer o forzar la información construida con los participantes y, desde una actitud auto-reflexiva, seguimos la recomendación de nuestra directora de investigación cuando insistentemente nos decía: “debemos dejar que el campo nos hable”.

Construcción de información

En este apartado expondremos el trabajo de campo junto con las técnicas e instrumentos escogidos para desarrollar la investigación en el interior del mundo empírico. Partimos de la idea de un ejercicio de construcción de información en tanto el “dato no es preexistente, por ello no se habla de recolección de información, sino de construcción de datos, esto es, de un proceso de creación, de gestación; cuyo escenario es precisamente lo relacional y las diversas posibilidades del lenguaje” (Arias & Alvarado, 2015, pág. 175). No recogemos datos, co-creamos la información con los participantes.

De acuerdo con López (2013) en los estudios de caso es frecuente la utilización de múltiples fuentes y técnicas al interior de la investigación. Para nuestro caso, hemos optados por seis herramientas que creemos guardan una conexión lógica para responder nuestra pregunta, y a su vez, facilitar el análisis, triangulación e interpretación. Para la selección se tuvieron en cuenta los criterios espacio-temporales (cronogramas de trabajo de la investigación) y las dinámicas escolares²⁹.

Inmersión en el campo

La construcción de información se llevó a cabo entre el segundo y tercer trimestre del año 2020. Como punto de partida se presentó la propuesta de trabajo a las directivas de la I.E.D. Julio Garavito Armero, quienes aprobaron la realización de ejercicio investigativo³⁰; así, empezamos a planear y definir las personas que invitaríamos a contribuir en la tesis desde su lugar de enunciación y experiencia cotidiana. Las personas consultadas fueron invitadas a participar de la investigación de acuerdo con dos criterios (Salamanca & Martín-Crespo, 2007): por un lado, la experiencia de Tatiana como docente de la institución permitió orientar el recorrido; por otro lado, con base en el lugar y actividades que desempeñan ciertas personas (docentes, directivos, estudiantes, familiares y orientadores) se solicitó referenciar actores que pudieran ser relevantes de acuerdo con el objetivo de la investigación.

Siguiendo los planteamientos de Martín & Salamanca (2007) y Hernández, Fernández, & Baptista (2010) el muestreo en la investigación cualitativa no tiene la pretensión de conseguir algún tipo de representatividad estadística y de generalización probabilística, lo que se busca es profundizar en los significados que acontecen y se materializan en el

²⁹ En la selección de técnicas e instrumentos tuvo relevancia la dinámica producida por la pandemia del virus COVID-19, la cual tiene como consecuencia la suspensión de clases presenciales en las instituciones educativas del país desde marzo de 2020.

³⁰ Iniciamos con una reunión en el Consejo Académico en el mes de marzo en el año 2019 solicitando autorización para poder iniciar con el proceso investigativo y tener el consentimiento de la comunidad escolar. En el mes de marzo del año 2020 se reafirma la autorización en la misma instancia y se difunde en la institución.

fenómeno estudiado. Con dicha consideración, tomamos algunos criterios³¹ que nos permitieron orientar la selección de los participantes y las fuentes (Fernández, Hernández, & Baptista, 2010, pág. 394):

- Tener clara nuestra capacidad operativa y alcance de acuerdo con los tiempos estipulados y nuestros recursos como investigadores.
- A partir de la pregunta de investigación, ubicar actores estratégicos con base al rol que desempeñan en la institución.
- Establecer la accesibilidad a las fuentes.

Se tomó como referencia a la población que participa de la comunidad educativa en los grados de noveno, decimo y once, en donde se involucra a estudiantes, familiares, directivos docentes, orientadores, docentes de apoyo y docentes de aula, en tanto son actores estratégicos en el desarrollo académico y convivencial de los estudiantes, como también acumulan experiencias similares en la escuela. También se reconoció la importancia de vincular a personas de ambas jornadas en los mismos grados, dado el manejo en las propuestas de inclusión.

Ahora, no podemos perder de vista ni dejar de mencionar los desafíos que implicó el trabajo empírico en el marco de la pandemia descrita en el capítulo de caso. Toda la información que se construyó con los miembros de la institución educativa se realizó a través de la adecuación de técnicas e instrumentos para entornos virtuales. Esto nos significó, entre otras cosas:

Una inmersión en el ciberespacio del mismo modo que lo hacen los sujetos (...) para lo cual requiere de un dominio sobre la tecnología a utilizar para después emprender un proceso de socialización que le permita en lo posible un mejor estudio de la situación que investiga. (Orellana & Sánchez, 2006, pág. 212).

Por supuesto esto trajo consigo cosas a favor y otras en contra. Además del bajo costo económico, la fácil reproducción y el ahorro de tiempo para ciertas transcripciones, tuvimos como ventaja el acercamiento a unas “geografías distantes” ocasionadas por la coyuntura en muy poco tiempo a causa de las entrevistas virtuales. Por otro lado, es menester señalar que la construcción de la información se complejizó al desarrollar conversaciones o espacios grupales mediados por cámaras, llamadas telefónicas, plataformas virtuales y chats, lo que sabemos puede ser una limitante al buscar interpretar los gestos, las posturas corporales, los silencios, por lo que esas *palabras digitalizadas* (Orellana & Sánchez, 2006) nos implicaron formas optimistas y creativas para continuar con la investigación³².

³¹ De acuerdo con Rozo (2019; 2020) este tipo de decisiones implican un *recorte en la investigación* en tanto que se analiza el alcance de la investigación y la capacidad de los investigadores previo al trabajo en campo.

³² Por supuesto, no podemos pasar por alto que en algunos casos el acceso a internet terminó convirtiéndose en algún tipo de privilegio para poder conversar con algunas personas interesadas en aportar al estudio.

Técnicas e instrumentos de construcción de la información

Entrevistas

La entrevista es un diálogo único y creativo lleno de significados co-construidos, en el que se trasmite confianza, curiosidad y naturalidad (Castro, 2015). Con la entrevista se busca obtener suficiente información sobre aspectos específicos, “es una técnica para recopilar información sobre conocimientos, creencias, rituales, de una persona o sobre la vida de una sociedad, su cultura” (Varguillas & Ribot, 2007).

En nuestro caso, las entrevistas estuvieron orientadas por las consideraciones propuestas por Spraley (1979, citado en Varguillas & Ribot, 2007) respecto a unas etapas para su desarrollo:

- Aprehensión, momento en el que se explica el propósito de la entrevista.
- Exploración, momento de escucha y conexión con el entrevistado, se caracterizó por usar un lenguaje informal. Permanentemente retroalimentamos lo dicho, buscando entender lo que es cotidiano para el participante.
- Cooperación, se estableció un conocimiento recíproco con los participantes, es “la posibilidad para el entrevistador de descubrir la cultura del informante, en el lenguaje” (pág. 252).
- Participación, momento en el que la persona entrevistada se iba desempeñando de acuerdo con las expectativas de la entrevista.

La entrevista se caracteriza por ser una conversación amplia, en la que se desea que el entrevistado exprese de forma autónoma sus opiniones, actitudes o favoritismos sobre un tema en específico, en la cual el lenguaje corporal y verbal del investigador logrará un clima armonioso y de confianza.

De acuerdo con Callejo (2002) es distinto el tipo de preguntas en las entrevistas respecto al lugar que ocupan los actores, así, fue diferente los tipos de interrogantes para estudiantes, docentes, familiares y directivos, en tanto que reconocemos que su enunciación es distinta respecto a los objetivos de la investigación. Durante las entrevistas quisimos facilitar respuestas libres, afectivas y comprometidas (Varguillas & Ribot, 2007, pág. 260) lo que nos permitió conocer motivaciones profundas por parte de los participantes en relación con sus formas de pensar, sentir y actuar en el escenario educativo y frente a distintas violencias.

En total se lograron realizar 21 entrevistas a directivos docentes, docentes, docentes de apoyo, estudiantes y madres de familia, la mayoría fueron grabadas en audio y vídeo³³,

³³ En algunas ocasiones era necesario repetir las preguntas o las respuestas debido a problemas de señal o de red.

otras únicamente con registro sonoro para luego ser transcritas en su totalidad (Castro, 2015); antes de iniciar cada conversación se solicitó el permiso para grabar y se diligenció el consentimiento informado³⁴. Las entrevistas fueron abiertas y se desarrollaron a partir de una pregunta “detonadora” que facilitó la conversación respecto al tema de estudio. De las personas invitadas a participar solo una docente se mostró reacia y no quiso acompañarnos aludiendo a cuestiones de tiempo.

Revisión documental

La revisión de textos escritos guarda una relación esencial con las perspectivas hermenéuticas (Morales s.f.; Morella, Calles, & Moreno, 2006). De acuerdo con Gómez (2011) abordar fuentes escritas es la posibilidad de entender y darle sentido a lo que dicen los textos como expresión de la realidad. Quisimos captar exhaustivamente lo que dicen ciertos textos escolares y de acuerdo con nuestra pregunta como marcadora de contexto, le otorgamos un sentido a lo escrito. Aprovechamos esta herramienta en la investigación desde una perspectiva reconstructiva, en la que reelaboramos un conocimiento escrito a partir de nuestras curiosidades y sospechas.

Así, tuvimos fácil acceso al Manual de Convivencia y al PEI. Por otra parte, nos fue necesario solicitar un permiso especial a las directivas del colegio para autorizar nuestra entrada a sus instalaciones y realizar la revisión del archivo institucional puesto que para la fecha nos encontrábamos en aislamiento selectivo por la pandemia. En total logramos recolectar 26 documentos elaborados entre los años 2018 y 2020 entre los que se encuentran actas del programa de conciliación escolar HERMES, actas de convivencia, compromisos académicos disciplinarios, observadores de los estudiantes y observadores de orientación.

Observación y diario de campo

A través de la vista se conoce el mundo, la observación es una actividad común de la vida sensorial y lo visto, puede ser entonces, foco de investigación en tanto comprenden fases, aspectos, lugares y personas; observar implica un posicionamiento y una construcción de la mirada y la realidad (Fernández F. , 2009). La observación reflexiva de un entorno o un acontecimiento le permite al sujeto ubicarse como un agente social que elabora sus saberes y desarrolla una actitud investigadora (Blanchet, Ghiglione, Massonnat, & Trognon, 1989). Es así como, con la observación, buscamos satisfacer nuestra curiosidad como investigadores a partir del acercamiento a un fenómeno social, constituido por distintos acontecimientos, para luego adentrarnos en el análisis e interpretación.

Siguiendo a Blanchet, Ghiglione, & Massonnat (1989) la observación se encuentra constituida por dos procesos, de objetivación y subjetivación. Respecto al primero, se trata

³⁴ Ver Anexo 1. Modelo de Consentimiento Informado.

de entender cómo las palabras y las categorías establecidas por nosotros determinaron el foco de la mirada. Mientras que, en el segundo, aparece la voz y el lugar del observador, parte de una relación afectiva del sujeto frente a la realidad. La relación entre ambos procesos configura dinámicas selectivas e interpretativas, es decir, una *observabilidad* como aquello que es directamente observable con los medios humanos y técnicos con los que contábamos, es decir, lo perceptible desde un sistema explicativo que le dio sentido durante la investigación. Las notas que nosotros fuimos tomando dese lo visto y escuchado se convirtieron en el material que nos permitió ver una realidad práctica y lógica en la escuela.

La forma como registramos nuestras observaciones fue el diario de campo. Este instrumento de investigación se reconoce como el registro de información, de carácter metódico, que busca describir la realidad y disponer de ciertos datos para una evaluación y análisis posterior, se maneja a partir de reportes diarios y registros de información cuantitativa como cualitativa, descriptiva y analítica, a partir de la observación de situaciones individuales, grupales, institucionales, organizacionales y comunales (Valverde s.f.).

Optamos por los registros a través del diario de campo, en tanto que permiten estructurar los pensamientos, sentimientos, dudas, vivencias, sorpresas, bloqueos, palabras, acciones, datos, fechas y acontecimientos imprevistos en nuestra investigación (Castro, 2015). Tuvimos como guía a Bogdan y Biklen (1992, citado en Castro, 2015) y los elementos que consideran importantes en el diario de campo: primero, es descriptivo a partir de un registro cuidadoso de los sujetos, los diálogos, las palabras, los gestos, los testimonios, los lugares, y acontecimientos especiales; y segundo, es reflexivo, los supuestos, sentimientos, problemas, ideas, impresiones, dudas son susceptibles de nuevos significados e interpretaciones.

Los registros en el diario de campo tuvieron dos dimensiones; la primera, un registro cotidiano a partir de los acontecimientos que ocurrían en la dinámica escolar, los cuales tuvieron ciertas connotaciones y particularidades durante el trabajo en casa. luego de la suspensión de clases en aula, por el virus COVID-19; y, por otro lado, con la intención de recuperar la memoria de Tatiana como docente inmersa en el campo, y la posibilidad de adelantar un ejercicio retrospectivo subjetivo propio de las experiencias vividas y su trayectoria profesional (Sanz, 2005) realizamos otro tipo de registros, los cuales, a partir de nuestro foco de investigación, permitieron la activación de la memoria espontánea, con un importante nivel de riqueza reflexiva.

Para nosotros la observación fue determinante, orientada desde el interés de no dar nada por supuesto, realizar registros detallados, organizados y estructurados, lo cual nos permitió identificar patrones de comportamientos y acciones que parecen repetirse. La observación es una oportunidad para detectar los sesgos personales, luego del registro de distintas situaciones y vivencias. Es una forma de hacer explícita la reflexividad fimplícita en la manera como los sujetos producen el conocimiento (Ameigeiras, 2006).

Cartografía social pedagógica

El uso de esta técnica para la construcción de los datos tiene que ver con la idea de representación del mundo a través de mapas y de geografías, en estos aparecen consignadas las representaciones socioculturales que permiten una comprensión de la realidad (Barragán, 2016). A través de los mapas, se construyen hegemonías, los límites y lugares dan cuenta de tensiones económicas, sociales, políticas y culturales, de trazos que han demarcado los “dueños del mundo”. Se puede decir que la construcción de los mapas ha estado marcada como un ejercicio de poder y, el discurso cartográfico, como reproductor de la ideología dominante; la cartografía es, entonces, la representación física, inclusive de espacios no visibles y la forma cómo se delimita los territorios.

Con la cartografía social se pretende, “a partir de las consideraciones especiales del terreno, (...) que las comunidades reconfiguren la territorialidad de los espacios habitados” (Barragán, 2016, pág. 250); esta definición se aplica a la cartografía social pedagógica que asume este sentido, y lo aplica a contextos de la educación y el aprendizaje.

Como lo anunciamos anteriormente, desde el pensamiento positivista se pretende la neutralidad y la objetividad, en tanto que, la cartografía social busca nuevas configuraciones de la subjetividad, es una ruptura epistemológica y metodológica con ese paradigma, desde la comprensión de los hechos sociales, develados en la elaboración de mapas como una forma de abstracción del mundo (Barragán, 2016). De acuerdo con Barragán (2016) la cartografía social pedagógica es:

Una estrategia de investigación y acompañamiento en la que, por medio de la acción colectiva, se lleva a los participantes a reflexionar sobre sus prácticas y comprensiones de una problemática común, mediante el levantamiento de un mapa (cartografía) en el que se evidencian las problemáticas que acontecen en dicho territorio; en este caso, los territorios relacionados con las tensiones de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. (pág. 256).

El sentido de utilizar la cartografía social pedagógica en nuestra investigación, está en entender que en la elaboración de mapas se da una producción de conocimiento por parte de la comunidad escolar, donde el producto representa idearios colectivos y necesidades comunitarias. Los mapas parten del conocimiento e información local, lugares, símbolos, escalas y características propias de una diversidad de representaciones, no es únicamente la delimitación de espacios físicos, existen tensiones relacionales y socioculturales de quienes habitan la escuela, las cuales las quisimos poner a consideración a propósito de las manifestaciones de violencia (Barragán Giraldo, 2016). Así, para nosotros la cartografía social pedagógica implicó un saber y una técnica específica, la interpretación de los mapas permite dar cuenta de la realidad, las comprensiones del espacio y los significados compartidos (Barragán & Amador, 2014).

Logramos implementar esta técnica con la participación de cinco estudiantes con discapacidad³⁵. Tuvimos dos focos de observación: primero, como ejercicio reflexivo del espacio físico, habitado por los estudiantes en el colegio; y segundo, entendiendo que el territorio y las significaciones de la escuela se conectaron con los escenarios virtuales, lo que nos obligó a indagar por dinámicas vivenciadas y provocadas por la pandemia. Teniendo en cuenta las dificultades para el encuentro en el mismo espacio físico, por la situación de salud pública, esta estrategia se desarrolló a través de llamadas telefónicas grupales y conversaciones por Whatsapp; en algunas ocasiones fue necesario insistir en ampliar ideas por parte de los estudiantes ante problemas de señal y por las propias características de sus lenguajes (ideas cortas y vocalización).

Redacción abierta

La redacción abierta es una forma de recoger el discurso narrativo a través de elaboraciones escritas luego de un planteamiento o una pregunta general (Sanchez-Muros, 2008). Este tipo de estrategias narrativas buscan darle sentido al pasado, al presente y al futuro, que se forjan como coherentes para el sujeto, en tanto que los relatos son hechos significados en un mundo cultural mediado simbólicamente, donde se habla de los otros, de tensiones, diversidades y contradicciones (Arias & Alvarado, 2015).

Según Arias & Alvarado (2015) abordar las narraciones comprende un método de investigación y una forma de construir conocimiento acerca de los sentidos, las historias, las geografías y las interacciones. Para estas autoras la investigación narrativa tiene un interés de comprensión de los discursos y acciones que aparecen como una construcción social en la vivencia de los sujetos, nos dicen al respecto que:

Narrar, implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos. (pág. 172)

En esta construcción, fue necesario la elaboración de un texto con sentido para el escritor y el investigador, así, configuramos una trama narrativa espacio-temporal, en la que confluyen aspectos morales, políticos y estéticos de la forma en que se comprenden las violencias en la escuela y que se relacionan con escenarios estructurales en tanto contextos históricos y socioculturales.

Dicho lo anterior, vimos una *oportunidad extraordinaria* (Fernández, Hernández, & Baptista, 2010) en el momento en que una docente directora de curso de grado décimo nos invitó a participar en su clase virtual para desarrollar nuestro taller. La técnica tuvo dos momentos: primero, se le solicitó a los estudiantes escribir aquello que les gustaba y disgusta de la vida escolar en la pandemia, pregunta más orientada a “romper el hielo” y

³⁵ Ver Anexo 2. Ejemplos de mapas de Cartografía Social Pedagógica.

promover una conversación amena y espontánea a pesar de la mediación virtual. Luego invitamos a los estudiantes a escribir una historia o a describir un día de un estudiante con discapacidad en el colegio. Al finalizar, logramos obtener 14 registros, uno de ellos de un estudiante con discapacidad presente en la actividad.

Encuesta

Finalmente, teniendo en cuenta las limitantes en tiempos y las dinámicas producidas por el confinamiento obligatorio, nos permitimos aplicar una encuesta corta de percepción como técnica complementaria de construcción de información. Usamos la encuesta cualitativa como una forma de “estudio de la diversidad de una población” (Jansen, 2012, pág. 43) en la que, a partir de ciertas preguntas abiertas y afirmaciones, queremos explorar algunos significados y experiencias de los participantes en la escuela y las situaciones que reconocen como violentas.

Por la naturaleza de nuestra investigación el tratamiento de este tipo de datos es diferente al de las investigaciones estadísticas, enmarcadas en métodos explicativos-causales. Con estas encuestas sociales quisimos acercarnos, de manera general, a la percepción de los participantes en relación con las interacciones que tienen lugar en la escuela. Si bien, las encuestas no capturan los sentimientos (Fernández, Hernández, & Baptista, 2010) arrojan información valiosa que se puede complementar con el conocimiento producido desde una perspectiva cualitativa.

De este modo, aplicamos una encuesta a docentes con preguntas abiertas y por escalas, con el objetivo de consultar la percepción y la opinión acerca de las violencias escolares en estudiantes con discapacidad en la institución. Luego de la difusión del instrumento, 15 personas diligenciaron el cuestionario virtual, entre ellos, docentes directivos, docentes, docentes de apoyo y orientadores³⁶.

Finalmente, consideramos pertinente señalar de forma breve el perfil de los estudiantes con discapacidad que participaron en el estudio desde las entrevistas y las cartografías³⁷:

³⁶ Ver Anexo 3. Reporte de cuestionario aplicado.

³⁷ De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2017) la *discapacidad intelectual* «comprende todas aquellas limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que se manifiestan en dificultades relacionadas con “la comprensión de procesos académicos y sociales (...), el desarrollo de actividades cotidianas de cuidado personal, comunitarias, del hogar, entre otras, para lo cual precisan de apoyos especializados” (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014). Esta discapacidad aparece antes de los 18 años de edad; por tanto, está ligada al desarrollo. No se adquiere a lo largo de la vida (AAIDD, 2011; Verdugo y Gutiérrez, 2009)» (pág. 51). Mientras que, la *discapacidad física* “se incluyen todas aquellas dificultades de movilidad que pueden implicar distintos segmentos del cuerpo. Las personas con esta condición pueden presentar dificultades para desplazarse, cambiar o mantener distintas posiciones corporales, llevar, manipular o transportar objetos, escribir, realizar actividades de cuidado personal, entre otras (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014). Sus causas son variadas y constituye uno de los tipos de discapacidad que puede darse como producto del desarrollo

Tabla 4. Perfil de estudiantes con discapacidad participantes en el estudio.

Estudiante	Perfil	Técnica
1	Estudiante hombre de 19 años que cursa grado décimo, ingresó en el año 2014 a las Aulas de Apoyo Pedagógico y en 2017 a las Aulas de Oferta General. Tiene discapacidad intelectual leve.	Entrevista
2	Estudiante hombre de 20 años que cursa grado décimo, ingresó a las Aulas de Apoyo Pedagógico en el año 2014 y en el 2017 a las Aulas de Oferta General. Tiene discapacidad intelectual leve.	Entrevista Cartografía
3	Estudiante mujer de 20 años que cursa grado décimo, ingresó a las Aulas de Apoyo Pedagógico en el año 2017 y en el 2019 a las Aulas de Oferta General. Tiene discapacidad intelectual leve y discapacidad física.	Entrevista Cartografía
4	Estudiante mujer de 18 años que cursa grado noveno, actualmente participa en las Aulas de Oferta General desde 2019. Tiene discapacidad intelectual moderada.	Cartografía
5	Estudiante hombre de 17 años que cursa grado décimo, ingresó al Aula de Oferta General en el año 2014. Tiene discapacidad intelectual leve y discapacidad física.	Cartografía

Fuente: elaboración propia.

Proceso de análisis e interpretación de la información

La interpretación de la información tuvo como base el *análisis temático* a través del cual “se identifican y describen temas, se establecen vínculos entre ellos, se diseñan dispositivos visuales y se integran en un modelo interpretativo que requiere hacia el final del proceso, la construcción de un relato analítico” (Dabenigno, 2017, pág. 23). De este modo surtimos momentos de ordenamiento, reducción, clasificación, codificación de la información, elaboración de matrices y esquemas de análisis (Freidin, 2017) para identificar relaciones, contradicciones, tensiones y realizar el ejercicio interpretativo que buscó discutir, interpelar, elaborar y complementar los aspectos teóricos construidos desde los antecedentes de la investigación.

En total se analizaron e interpretaron 79 documentos: 21 entrevistas, 28 documentos institucionales, 1 cartografía (con 5 dibujos), 15 encuestas y 14 redacciones abiertas³⁸. El análisis de la información tuvo como herramienta la utilización de dos software en el que se cargaron los archivos y se realizó el proceso de codificación³⁹ y elaboración de mapas mentales⁴⁰. En total se generaron 113 códigos organizados en 17 grupos; una vez obtenidos

o ser adquirida, es decir, una secuela de un accidente o una lesión (Verdugo, 2002; Gómez Arias, Verdugo y Alcedo, 2013)» (pág. 52).

³⁸ Ver Anexo 4. Nomenclatura de archivos del trabajo de campo.

³⁹ El análisis de información se desarrolló a través del software ATLAS.ti 8.4, desarrollado por Scientific Software Development GmbH.

⁴⁰ Los mapas mentales se elaboraron a partir del software CmapTools, desarrollado por el Institute for Human & Machine Cognition.

los grupos de códigos se procedió a revisar todas las citas generadas (1625), enseguida revisamos si toda la información que acopiamos presentaba algún tipo de inconsistencia o se requería ampliar algún dato información, de acuerdo con la pregunta de investigación.

Para adelantar la triangulación (Fernández, Hernández, & Baptista, 2010) buscó comparar la información encontrada en los documentos institucionales, las diferentes fuentes consultadas y las perspectivas teóricas sobre las cuales estructuramos nuestro marco conceptual. Una vez analizados todos los segmentados ya codificados. Posteriormente continuamos con nuestro ejercicio interpretativo, tomando como referencia a Paul Ricour (1998 citado en Gómez, Jean-Pierre, & Alzate, 2010) cuando señala que la interpretación implica un ejercicio dialéctico entre la comprensión y explicación que como investigadores le otorgamos a la información, nuestro encuentro como interpretes con los textos guardó un espíritu crítico que buscaba profundizar lo dicho y develar aquello que no era verbalizado, resultado que se expondrá en el siguiente capítulo.

Capítulo VI

Hallazgos y Discusión

En este capítulo se encuentran consignados los resultados de la investigación, es una descripción narrativa e interpretativa en la que se da cuenta de unidades, categorías, temas con significados relevantes para la pregunta y los objetivos del estudio y que fueron emergiendo en la construcción de la información y durante el análisis (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). Por la naturaleza de la investigación, las siguientes líneas no dan cuenta de un relato uniforme, general, mayoritario, único y descubridor de una realidad homogénea, por el contrario, evidencian tensiones, puntos de vista, rupturas, fugas, similitudes y conjunciones propias de un escenario como el que conocimos.

La estructura se encuentra organizada en siete apartados dispuestos en un orden similar a las categorías presentadas en el marco teórico, para cada uno de *los temas*⁴¹, se da cuenta de los constructos que emergieron y que no estaban contemplados en el cuerpo conceptual. Primero se complementaremos el Capítulo III, con información relevante que aportaron los participantes, enseguida se ilustrarán elementos significativos acerca de la inclusión educativa, para luego plasmar las comprensiones de la violencia que existen en la institución y así, presentar las construcciones alrededor de cada tipo de violencia, la relación entre ellas, sus abordajes y resultados en la gestión educativa.

Contexto institucional

“con (su hijo con discapacidad) no tienen ningún favoritismo, lo tratan como a un estudiante que están corrigiendo, por eso yo vivo muy agradecida, porque están haciendo jaloncito de orejas y (ECD) me ha progresado muchísimo en muchas áreas”. (Madre de Familia ECD, 24 de agosto de 2020, entrevista)

Es necesario ampliar algunos elementos descriptivos de la institución educativa y relacionarlos con las dinámicas de violencia escolar, en la medida que, al ubicar nuevos elementos sobre el contexto de la escuela podremos, entre otras cosas, aportar elementos significativos para comprender las formas en que emerge el fenómeno social que busca rastrear este estudio.

Elementos significativos en la historia del colegio

La visión institucional del colegio se encuentra atravesada por un hito fundacional respecto a su creación, sus procesos de inclusión y la convivencia escolar (Martínez A. , 2016). En el capítulo en el que presentamos el caso se mencionó que la institución fue creada por la sumatoria de otros establecimientos, entre los significados que se atribuyen a tal

⁴¹ Para facilitar la comprensión del lector y que este nos acompañe en la interpretación, hemos insertado fragmentos del trabajo de campo altamente significativos en cada una de las secciones. Para salvaguardar la identidad de las personas, en algunas citas retiramos los nombres y ubicamos el rol al que se hace alusión. De igual manera, insertamos algunas ideas cortas para entender el contexto de la información.

intersección se encuentra que los estudiantes que fueron remitidos al nuevo colegio no cumplían con estándares de buen desempeño académico y de relacionamiento en la comunidad educativa, por lo que fueron asumidos como foco de violencia, para lo cual se aprovechó la coyuntura y se remitieron al nuevo plantel. Sobre esta dinámica agregaría una directiva docente:

“a principios cuando el colegio se creó sí hubo una situación bastante conflictiva porque el colegio fue creado a raíz de chicos que fueron así excluidos de otros colegios educativos, entonces llegaron con resentimiento, eran chicos difíciles (...) desafortunadamente ellos seleccionaron los estudiantes, tú sabes que en un colegio pues están los estudiantes que de pronto representan problemática o los que de acuerdo a las normatividades del colegio, pues nos enviaron casi en un 80% los estudiantes que presentaban problemáticas, esto generó incluso un problema de violencia en la zona en los dos colegios”. (Docente Directivo, 22 de agosto de 2020, entrevista)

Frente a estas dinámicas, desde su inicio la institución hizo más rígidos sus procedimientos: inicialmente trabajo articulado con instituciones competentes frente a posibles violencias, para realizar abordajes legales en la institución, como también actos simbólicos, contundentes, como fue la quema en público de los observadores estudiantiles, con el propósito de transmitir confianza en el nuevo equipo institucional y proyectar la idea de “empezar de cero”. El fortalecimiento de la convivencia se dio con el tiempo, actualmente para los docentes el clima escolar no es tan complicado como antes, aunque mencionan que en algún momento la institución llegó a ser catalogada como una de las más violentas de la localidad por las riñas que se presentaban alrededor de las instalaciones.

Con tal abordaje sobre la inclusión de estudiantes señalados por su pasado y envueltos en diferentes tipos de problemáticas, la institución fue configurando desde sus inicios la atención a estudiantes con discapacidad (ECD) quienes provenían de instituciones de atención exclusiva a la discapacidad. En un inicio los estudiantes, eran dirigidos directamente al aula con compañeros sin discapacidad, en el año 2014 la dinámica cambió y se fortalecieron estrategias de acompañamiento pedagógico personalizado, al instaurar dos AAP para atención a grupos de ECD organizados por edades, el primer grupo entre los 10 y los 14 años, el segundo de los 14 años en adelante.

Esta organización educativa, que diferenciaba los espacios escolares para los ECD, trajo consigo una serie de tensiones, preguntas e incomodidades sobre la presencia de lo que podría denominarse un *extraño en la institución* (Lino, 2019). Tanto para docentes como estudiantes sin discapacidad (ESD) fue sorpresiva la presencia de los ECD, la curiosidad fue emergiendo con el paso del tiempo. Una docente recuerda,

“para los chicos de bachillerato, también era una novedad todo el entorno, ellos se acercaban y ellos se quedaban mirando como en algún momento lo comentábamos con mi compañera, como si fueran un zoológico, perdón la comparación tan peyorativa, pero era la postura que ellos tomaban, entonces nosotras empezamos a ver esa situación y más allá de tratar de señalarlos por qué hacen eso por cualquier otra cuestión, nosotras buscamos acercarlos, porque los chicos de bachillerato se acercaran y los invitábamos a ingresar, algunas veces se resistían a ingresar a las aulas, no sé, tal vez con temor, o con prevención, algunas otras veces no, otras veces se acercaban, ingresaban y nosotras

siempre buscábamos invitar a que se hicieran partícipes”. (Docente, 31 de agosto de 2020, entrevista)

La persistencia de las docentes encargadas de la inclusión educativa ha permitido, con el tiempo, que la presencia de los ECD no genere dudas, ni inquietudes en el colegio. El temor a la diferencia, la ignorancia acerca de la discapacidad fueron barreras que poco a poco han sido superadas a través de solicitudes institucionales, espacios pedagógicos, reflexiones grupales y personales que poco a poco permitieron prevenir cierto tipo de exclusión. Pasar de ser “islas aparte” (como lo menciona una docente de apoyo) a ser parte de la institución fue el resultado de una incidencia política al interior del establecimiento (García & Jutinicio, 2014) lo que se ve reflejado en espacios cotidianos como los momentos de descanso en la jornada escolar y los eventos especiales (Flickinger, 2018).

"(...) entonces ya no éramos esas islas aparte, sino ya empezamos a influir un poco más a esas actividades en conjunto, o sea ya éramos invitados a las izadas de bandera, ya hacíamos parte del colegio, ya participábamos en las Carreras Garavistas, entonces para nosotros fue como un logro ver que la comunidad empezará como a vernos parte de su institución, como un poco el recuento de las aulas y de sus inicios” (Docente, 1 de septiembre de 2020, entrevista)

Al inicio, el equipo de inclusión educativa estuvo conformado por educadoras especiales y terapeutas ocupacionales. Con el paso del tiempo, el incremento de los ECD en las AAP y las AOG, se vio la necesidad de ampliar el equipo del área de inclusión y las estrategias de atención educativa. Hoy en día el equipo se encuentra conformado por doce profesionales, de las cuales ocho son docentes de apoyo, divididas en tres grupos: el primero con cuatro docentes en la mañana (dos en primaria y dos en bachillerato) y una en la tarde para primaria y bachillerato; en el otro grupo se encuentran tres docentes para las AAP para ECD; el tercer grupo son directoras de curso de las cuatro AAP.

La institución educativa actual

Luego de revisar los documentos del colegio e indagar por la visión institucional con docentes y directivas, se encuentran sinergias respecto a la visión institucional y los objetivos que persigue. En primera medida, vale señalar que la *formación humana* es uno de los pilares que atraviesa a la institución, en este constructo recae una apuesta por la democracia, en la que se promueve el respeto a la diferencia y a la diversidad, el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes, la adquisición de competencias ciudadanas y la prevención de la discriminación. A su vez, el colegio guarda un perfil educativo orientado a la gestión empresarial, en tanto se busca asegurar el desempeño productivo y laboral conforme a las exigencias del mundo contemporáneo (Nusbaum, 2016).

Tanto la *misión, visión, principios y políticas educativas* le apuntan a la calidad y la excelencia académica, administrativa y financiera; el Consejo Directivo, presidido por el Rector es la instancia a través de la cual se puede modificar este tipo de lineamientos, entre los que se encuentran, siguiendo al Manual de Convivencia, “atender estudiantes con necesidades educativas especiales”, a pesar que en el Decreto 1421 de 2017, este tipo de

nominación de la población desaparece, y al propugnar el respeto a la diferencia, se habla de *Estudiantes con Discapacidad* para quienes, en el marco de su proceso educativo, participan de acciones denominadas “ajustes razonables” basados en “necesidades específicas de cada estudiante”.

Con base en las fuentes consultadas, se resalta la labor de capacitación docente, especialmente a quienes no participan del área de educación especial, en tanto que el trabajo conjunto con los docentes de apoyo, son los encargados de construir el PIAR. A su vez, la institución educativa debe garantizar los recursos pedagógicos necesarios para atender las particularidades de cada estudiante, se destaca el rol que ocupa la familia durante el proceso educativo y su nivel de responsabilidad de acompañar los diagnósticos, terapias y actividades escolares (Manjarrés & Vélez, 2019).

La institución ha definido una lista de deberes, obligaciones y prohibiciones (Cuervo, 2016) a los estudiantes en general, los cuales se encuentran consignados en el PEI e implican a los ECD. En términos generales, se trata de un componente ético por el cuidado propio y de los demás, de lo público y lo privado, del trato respetuoso enmarcado en la convivencia pacífica, rechazo a la violencia y respeto a los derechos, en el documento antes mencionado se señala que se debe “incluir a miembros con características diferenciales” y “demostrar tolerancia frente a las diferencias” lo que, entre otras cosas, puede aludir a los ECD.

Se tienen como obligaciones: informar de cualquier situación que ponga en riesgo la seguridad propia o de algún miembro de la institución, tener como referente lo estipulado en las situaciones de conflicto establecidas en el Manual de Convivencia, la buena disposición y trato, el cuidado de la institución y el ambiente. Asimismo, están prohibidas las actitudes o comportamientos discriminatorios, las injurias, usar sin consentimiento los bienes personales del otro, interferir en el desarrollo de las clases, entre otros. El ingreso y permanencia del estudiante está sometido al proceso de matrícula y a la filiación ideológica del mismo junto con su familia acerca de los principios y valores que establece la institución (Weber, 2016).

El organigrama institucional se encuentra consignado en el Manual de Convivencia, en este establecen una serie de responsabilidades para cada uno de los cargos, los cuales implican acciones y actividades respecto a los ECD:

- Rector, es el representante legal de la institución, vela por el cumplimiento de las políticas internas y externas de la institución, administra los recursos, garantiza la calidad y la excelencia académica. A su vez, controla el presupuesto y convoca a reuniones de Gobierno Escolar.
- Coordinador, quien preside el Consejo Directivo, diseña los planes institucionales y la programación académica, vela por el bienestar de la comunidad y promueve la investigación educativa.
- Docentes Orientadores, quienes participan en los comités, realizan acciones de prevención de violencias y conductas negativas, y atienden conflictos.

- Directores de curso, encargados de la inducción a los estudiantes, las acciones formativas del grupo a cargo y ejecutan la programación académica.
- Docentes, quienes deben garantizar el proceso educativo de acuerdo con sus responsabilidades a cargo.
- Docentes de apoyo, quienes promueven la integración académica de los ECD, como también los registros, caracterización y evaluación. Asesoran a la institución en lo que tienen que ver con inclusión educativa, articula con instituciones competentes, lidera los PIAR y la comunicación con la familia de los ECD.

Impresiones generales de la institución

Luego de conversar con los participantes de la investigación sobre el proceso institucional en general y respecto a los ECD, los relatos dan cuenta de la exigencia profesional, de retos grupales y profesionales para superar diferentes adversidades. Se exalta el haber propiciado de manera permanente el respeto a la diferencia, la relación que se tiene con las familias de los ECD y la experiencia para abordar un tipo de discapacidad cognitiva, sobre esto último uno de los testimonios:

“Manejamos nosotros específicamente déficit cognitivo con otros diagnósticos, o sea, ahí hay una mezcla de muchos diagnósticos, pero el fuerte de la institución y del manejo es con los estudiantes con déficit cognitivo, en el marco de ese proceso es lo que hemos venido trabajando el colegio, ha sido inclusivo”. (Docente Directivo, 4 de septiembre de 2020, entrevista)

Como se señaló en el Capítulo III, la educación inclusiva a ECD recientemente toma fuerza en la agenda pública, los docentes y directivos son conscientes que requieren acciones en diferentes frentes para mejorar los procesos de inclusión y las formas de aprendizaje. En ese sentido, se han concentrado esfuerzos para considerar las condiciones diferenciadas de aprendizaje y así realizar una evaluación consecuente, en la que se involucran a las familias y promueven trabajos articulados entre el cuerpo docente. Se cuenta en alguna de las entrevistas que:

“(…) es como aterrizar la situación del estudiante y mirar hasta donde él es capaz de llegar a actividades de las diferentes áreas, y con base en eso, el educador especial y el docente de área se sientan y hacen la programación y las educadoras especiales muy juiciosamente hacen el seguimiento, y son muy exigentes con los estudiantes. Estos muchachos arrancan un proceso y pueden terminar en once sin dificultad, siempre y cuando se cumpla lo propuesto y en esos ajustes razonables, también los padres participan y se les da a conocer”. (Docente Directivo, 4 de septiembre de 2020, entrevista)

Se puede decir que el reconocimiento local, incluso distrital, de la I.E.D. Julio Garavito Armero ha sido producto de un trabajo colectivo entre estudiantes, docentes, familias y directivos, quienes en los últimos años se han esforzado por garantizar el derecho a la educación de ECD. Es un esfuerzo importante teniendo en cuenta las dificultades históricas de acceso a la educación a población con discapacidad, la precarización de la educación y la falta de recursos, lo que puede ser leído en clave de violencias estructurales.

Proceso de inclusión en la Institución

“(…) también de manera no verbal, pues de cierta manera cuando ya va quedando este estudiante sin grupo y uno lo va a asignar a otro grupo, pues uno ve que digamos la expresión facial de desagrado frente a la vinculación del estudiante del grupo”. (Docente, 2 de septiembre de 2020, entrevista)

Discapacidad e inclusión educativa

De acuerdo con los lineamientos institucionales (Rengifo & Rengifo, 2016) la discapacidad es entendida como un tipo de limitación en la adaptación, la comunicación y las habilidades sociales, “lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno” (I.E.D. Julio Garavito Armero, 2016, pág. 32)

Siguiendo el PEI, los acudientes pueden solicitar a diferentes entidades públicas competentes el cupo en institución educativa, para ello deben remitir el certificado médico y valoraciones pedagógicas previas que acredite que la persona tiene algún tipo de discapacidad⁴². Una vez revisado esto, la SED asignará un cupo e iniciará la valoración para determinar que el estudiante cuenta con habilidades de aprendizaje mínimas (atención, motivación, memoria, seguimiento de instrucciones, entre otras) el diagnóstico de discapacidad leve y/o moderado, y las habilidades sociales para cumplir con el Manual de Convivencia (García & Jutinicio, 2014). De este modo, la institución toma como punto de partida momentos de diagnóstico, clasificación (La Parra & Tortosa, 2003) y planificación de apoyos para trabajar de forma individualizada con cada estudiante, seguido de una observación al estudiante durante los primeros días de clase.

El proceso en las AAP tiene como primer criterio la clasificación, de acuerdo con el ciclo vital, confluyen la terapeuta ocupacional, la psicóloga, la fonoaudióloga y las docentes de apoyo, quienes buscan promover la autonomía en los estudiantes desde la exigencia curricular y el relacionamiento con sus pares. Esta dinámica de trabajo fue establecida desde 2016, periodo durante el cual se ha registrado una mejora en la calidad educativa.

El “proceso de transición”, como las docentes de apoyo lo refieren, consiste en la salida de las AAP por parte de los ECD a las AOG. Durante este tránsito emergen tensiones y aprendizajes que fueron identificados al momento de las entrevistas; esta transición puede darse a solicitud del estudiante, la familia o las docentes de inclusión, en cualquiera de los casos, la decisión final será avalada por el equipo de inclusión.

“Digamos que esa decisión se va tomando poco a poco en el equipo de las aulas y nosotros postulamos a los chicos que vemos que dentro del año escolar han mostrado procesos sobresalientes respecto al resto del grupo. Entonces los postulamos con los docentes de apoyo en el aula y ellos

² Los estudiantes que por algún motivo no logran acceder a la institución, por ejemplo, mayores de 18 años o que cuentan con una discapacidad que no se contempla en el Manual de Convivencia, son direccionados a otros programas como los Centros Crecer de la SED.

hacen la respectiva observación, valoración, observan y analizan las capacidades las habilidades, y el desenvolvimiento de los chicos en general en el aula, y ellos toman la decisión de sí aplican y a qué curso aplicaría, y ya, frente a eso los docentes de apoyo hacen todo el acompañamiento en el proceso de flexibilización curricular para que hagan, o sea, adquieran las habilidades y aprendizajes y puedan ser promovidos año a año”. (Docente, 31 de agosto de 2020, entrevista)

Inclusive, durante las entrevistas se menciona que para estas decisiones se considera la voluntad de los estudiantes y sus familias, una docente de apoyo narraba:

«cuando estamos dentro de las aulas de apoyo pedagógico decimos, “bueno chicos vamos a trabajar”, y hay chicos que dicen, “profe yo quiero irme para allá”, o sea para bachillerato, entonces nosotras le decimos “¡vamos tú puedes, ponle empeño!”, entonces ellos lo tienen». (Docente, 1 de septiembre de 2020, entrevista)

Una vez el estudiante inicia su vinculación en el AOG, se requiere un trabajo de acompañamiento exhaustivo entre la docente de apoyo, los docentes y la familia. Esta dinámica ha traído algunos fracasos, producto de las cargas emocionales, académicas y de convivencia, por lo cual hay estudiantes que desertan de esta posibilidad.

El corazón del proceso se aterriza en el desarrollo del PIAR, para su construcción, es necesaria la convocatoria al grupo de docentes de las clases por parte de la docente de apoyo que llevará el caso. El procedimiento estipula el desarrollo de ciertas fases en las que se observa y promueve la socialización y la adaptación con el resto de los estudiantes del aula asignada, seguido del acompañamiento en las esferas cognitivas, escolares y sociales por parte de los docentes de apoyo y la constante revisión de los ajustes al currículo que se requieran, el desempeño y motivación del estudiante.

De manera complementaria, las docentes de apoyo ingresan al aula para acompañar a los estudiantes y analizar el desenvolvimiento académico y relacional, su presencia tiene previa autorización por parte de los ECD. Una docente nos aclaraba:

«en bachillerato sí le pone uno como muy claro las reglas a los estudiantes, entonces uno le dice a ellos, porque igual independientemente de la discapacidad que ellos tengan, ellos están en todo su derecho a elegir y decir si me gusta que me acompañe o no me gusta que me acompañe, “o mejor no, porque los compañeros se van a burlar de mí y van a pensar quien sabe que soy yo”, etcétera, miles de cosas que nos pueden surgir ahí». (Docente de apoyo, 28 de agosto de 2020, entrevista)

Esta afirmación denota que el estudiante puede percibir unas violencias frente a su capacidad de desempeño académico respecto al resto de sus compañeros. Ahora bien, tanto la individualización del proceso, como la constante comunicación con la familia son elementos muy significativos para los padres y madres de los ECD, es la posibilidad de encontrar amparo frente al acompañamiento académico y formativo de sus hijos. Una de las madres nos contaba con bastante emoción acerca de esto:

“siempre han sido muy profesionales en mirar cuáles son las falencias y fortalezas de cada chico, son muy profesionales para mirar, así que individualizan a cada chico, para ellos cada chico es un mundo, es una experiencia nueva, se entregan en cuerpo y alma para ayudar a los chicos y gracias a

eso (su hijo) terminó su primaria en el Julio Garavito, (su hijo) entró a bachillerato en el grado octavo, fue promovido para grado noveno, gracias a las ayudas que le han dado los profesores (su hijo) se ha enamorado muchísimo de la educación y él ha avanzado bastante en este colegio”. (Madre de familia ECD, 24 de agosto de 2020, entrevista)

A pesar de estos esfuerzos, en ocasiones la flexibilización curricular no consigue responder al perfil ocupacional de la formación y lo que tiene establecido como Media Fortalecida⁴³, por lo que algunos ECD que se encuentran terminando el bachillerato no son vinculados.

“en el colegio los chicos de 10° y 11° trabajan la media fortalecida, la media que nosotros tenemos en el colegio es de administración y de ingeniería, y yo creo que de los chicos de inclusión hay un porcentaje, aunque es mínimo, pero sí existe que no participan en esa media fortalecida por el contenido que tienen las temáticas”. (Docente de apoyo, 28 de agosto de 2020, entrevista)

Otro elemento significativo para esta investigación está en el hecho de que hay ECD que no son vinculados al AOG. Esta restricción aplica principalmente para estudiantes que, una vez evaluada la situación por parte del equipo de inclusión o por solicitud del familiar, se decide que no podrán culminar sus estudios de bachillerato teniendo en cuenta los estándares estipulados, lo que puede configurarse como un tipo de violencia estructural (Flickinger, 2018). Frente a tal realidad, y teniendo en cuenta el perfil ocupacional del colegio y lo establecido en el PEI, se invita a los estudiantes que no serán vinculados al AOG a culminar su proceso y ser certificados hasta noveno grado, para luego, a través del colegio, promover su vinculación a una institución educativa que brinda formación ocupacional con miras a abrir puertas para un futuro laboral (Aguiló & Wolfgang, 2017).

“Les mostramos que ellos pueden, a través de otras herramientas que se les ha brindado, conocer y estar en otros contextos. Como le decíamos, ya los preparamos más para la vida, para una vida ocupacional, para esa vida de estudio y que de pronto se puedan meter en la parte laboral, digamos que también hablamos y dialogamos con los estudiantes sobre esos procesos, aunque hay algunos que no tienen esa conciencia de poderse graduar de once porque es como la expectativa o lo que significa graduarse de once, pero ya cuando reciben su certificado de grado noveno para ellos es muy bueno”. (Docente, 1 de septiembre de 2020, entrevista)

Estas decisiones traen consigo algunas consecuencias (Carrasco & González, 2006) entre ellas, la frustración por parte de los estudiantes y sus familias, al respecto, una docente nos explicaba su desazón frente a esta situación:

“es frustrante cuando al papá se le dice definitivamente no, sí tiene procesos, pero no va a pasar al aula, sí hemos tenido como esa parte de frustración por parte de los papás, porque es el anhelo de todo papá, que su chico logre pasar (...) al aula regular y va a culminar su proceso hasta 11°, ese es el anhelo de todo papá”. (Docente, 31 de agosto de 2020, entrevista)

⁴³ La Media Fortalecida es una estrategia de la SED en la cual se desarrollan acciones estratégicas para preparar y vincular a estudiantes de los establecimientos educativos públicos del Distrito a la educación superior.

En términos generales, e independientemente de la modalidad, luego de hablar con distintos miembros de la comunidad educativa, se puede señalar que la flexibilización curricular y el acompañamiento personalizado del docente de apoyo son determinantes en el éxito de la inmersión educativa. Teniendo en cuenta las características de los estudiantes, para los docentes de apoyo es relevante el trabajo visual, los ejercicios de repetición para fortalecer la memoria del alumno, identificar los gustos para facilitar conexiones y favorecer la didáctica, como también el desarrollo de guías ajustadas a la singularidad, lo que requiere paciencia y esmero por parte de los docentes.

La dinámica familiar, la relación de los padres y madres con el colegio y el diagnóstico clínico influyen en la percepción del proceso y la forma en como la institución educativa es concebida, por ejemplo una de las madres nos explicaba:

“mi muchacho tiene problemas con las matemáticas, tiene una letra espantosa, pero eso sí, él es muy pilo, muy activo con las otras áreas, entonces yo también soy consciente de que ahorita, según su coeficiente intelectual, la neuróloga me decía que (su hijo) tenía un cerebro de ordenamiento a corto plazo, entonces si a él no se le está repitiendo todo el tiempo, por la misma información, él lo deja como en un cuartico de San Alejo, entonces, es como si el cajón estuviera muy desordenado”. (Madre de familia de ECD, 24 de agosto de 2020, entrevista)

Inclusive, la percepción que los familiares tienen de la discapacidad y de su hijo influye en la participación o no de ciertas actividades pedagógicas. Por ejemplo, como es habitual en las instituciones educativas, en ocasiones el colegio programa actividades extracurriculares y extraclase como complemento a la dinámica de aprendizaje en el interior del establecimiento. En los inicios de la institución y por un buen tiempo, los ECD no eran invitados a estas actividades (violencia estructural y cultural), sin embargo y gracias a la gestión del equipo de inclusión, se ha promovido de manera progresiva su vinculación. Aun así, producto del temor, de la sensación de inseguridad en la ciudad, de la desconfianza y de las experiencias previas en otras instituciones educativas, son los acudientes quienes impiden la participación de los ECD (Cussiánovich, s.f.).

«hay mamás que definitivamente no permiten nada, ni siquiera una salida pedagógica o una actividad fuera del colegio entonces uno le dice: “mamita déjelo asistir qué va a estar en otro espacio en un lugar diferente y vamos a hacer otras actividades”, pero pues hay mamás que su temor no permite que los chicos participen en otros espacios». (Docente, 1 de septiembre de 2020, entrevista)

Varios docentes manifiestan que la ausencia de los ECD en este tipo de actividades deja huellas en las relaciones y afecta la consecución de la autonomía individual, es una tensión constante, lo que hace que la inclusión educativa dirigida a este grupo poblacional se centre en el aprendizaje en el aula.

Ya en el aula emergen una serie de situaciones en la que se ven envueltos los ECD. Entre las más significativas se encuentra que existen singularidades entre los ECD que desbordan las herramientas, conocimientos y disposición del docente de AOG, situación que es reconocida por uno de ellos:

“a veces como que uno no sabe qué hacer con un niño, no sabe cómo abordarlo y no sólo me pasa a mí sino a muchos profes, qué hacer, cómo hacer, hasta dónde llegar, hasta dónde no, digamos que es difícil, sí”. (Docente, 25 de agosto de 2020, entrevista)

Frente a tales realidades se ha visto la necesidad de un acompañamiento más personalizado en el interior del AOG, los docentes de apoyo pueden ingresar a los salones con previo consentimiento del docente a cargo y con venia del estudiante al cual se le brindará el acompañamiento, situación que al inicio causaba sorpresa en los ESD, pero a medida que ha pasado el tiempo se ha vuelto habitual, incluso, porque se ha buscado transmitir que no se trata de un acompañamiento “exclusivo a la discapacidad”, sino que hace parte de la dinámica escolar por lo que cualquier estudiante puede solicitar apoyo en clase. Por ejemplo, un docente nos describía este tipo de situaciones así:

“ellos saben la dinámica que yo tengo dentro del aula que no es coger una silla y sentarme al lado de él (ECD) y saber si está escribiendo o no está escribiendo, sino que yo hago un acompañamiento o una observación del panorama, cómo está el panorama del curso como tal, inclusive, obviamente también se habla con los profesores porque también pienso que lo que nosotras buscamos es que ellos sientan que nosotras no estamos invadiendo su espacio pedagógico, que son de ellos, sino que por el contrario piense que nosotros somos un apoyo para todo (...) los estudiantes ya en esa misma dinámica están como acostumbrados que uno entra al salón, ya sean los chicos que tienen discapacidad y están ahí o sus compañeros o sus pares ellos en ningún momento se sienten como invadidos, sino que por el contrario como que les gusta, uno les ayuda a estar pendiente, que si no copiaron la instrucción, que si no entendieron, entonces ellos empiezan a preguntar y a interactuar”. (Docente de apoyo, 28 de agosto de 2020, entrevista)

En caso de que el estudiante no autorice el ingreso de la docente de apoyo al AOG, desde el área de inclusión se deja claro que el acompañamiento no puede ser interrumpido, para lo cual disponen de otras estrategias como la interlocución con el docente a cargo de una asignatura, la revisión de tareas y compromisos que se requieran. Este tipo de concertaciones denota el nivel de confianza que existe entre los docentes de apoyo y los ECD, generalmente producido por las historias compartidas en las aulas de apoyo durante años atrás o los diálogos permanentes con las familias que ingresan a la institución.

Esta experiencia previa también tuvo particularidades que vale la pena reseñar. Entre ellas, algunos estudiantes y madres de familia manifestaban su inconformidad con ciertas asignaturas y metodologías en las AAP, por ejemplo, la incomodidad frente a didácticas y contenidos repetitivos o lo reiterativo de ver programas de televisión en horas de clase. Situaciones que no sorprende que queden en evidencia cuando los ECD que se encuentran en grado decimo y señalan una diferencia significativa en términos curriculares y de exigencia entre las dos modalidades o, por ejemplo, cuando los docentes señalan que los ECD se escudan de alguna manera en su condición para no atender los requerimientos, aun cuando en situaciones similares han demostrado desarrollar las actividades sin inconvenientes.

Tal complejidad ha implicado una serie de esfuerzos por parte de la comunidad educativa para atender el día a día. Luego de conversar con diferentes actores, se logra apreciar un

orgullo frente el proceso de inclusión, sobre todo para las familias que llevan más tiempo con la institución al sentir una proximidad con su realidad y el aporte académico y convivencial en la formación del estudiante.

Por su parte, los docentes manifiestan que la inclusión educativa a ECD es un reto constante y permanente que se ve materializado en la graduación de bachillerato, lo que implícitamente trae consigo otros interrogantes acerca del futuro inmediato de los graduados, teniendo en cuenta las barreras estructurales de corte económico y oferta de educación superior a ECD.

“para mí ver a un chico graduarse es lo máximo, pienso que es algo muy importante para la familia y para el mismo estudiante, pero si queda a veces la sensación de, se graduó y ¿qué va a pasar después?, porque de todas maneras en la parte de educación superior las posibilidades empiezan a cerrarse y muchísimo más”. (Docente de apoyo, 28 de agosto de 2020, entrevista)

Los logros alcanzados hasta el momento tienen que ver con el estilo de liderazgo en la institución y el respaldo a la visión del área de inclusión por parte de las directivas.

“el área de educación especial, pienso que tiene unos muy buenos argumentos para poder apoyar este aspecto y de esa misma manera nosotros, siento que tenemos tanto el apoyo del Rector como el de la Coordinadora en los procesos de inclusión, nuestras opiniones y nuestras sugerencias siempre las han tenido en cuenta para este proceso de inclusión”. (Docente de apoyo, 28 de agosto de 2020, entrevista)

Dicho lo anterior, en el siguiente apartado mencionaremos algunos aspectos relevantes acerca de la dinámica de convivencia y el clima escolar a propósito de la vinculación escolar de los ECD en el colegio.

Dinámica de convivencia

Al igual que el proceso de aprendizaje y flexibilización, la integración y la socialización que han tenido los ECD en la escuela encuentran un balance positivo por parte de las docentes de apoyo. No siempre fue así, la incidencia y el trabajo continuo desde el área de educación especial permitió una especie de *normalización de la diferencia*⁴⁴ (Grau, 1994) en la que la sospecha, la curiosidad y el prejuicio con la población con discapacidad (violencia cultural) se han ido reduciendo, es el resultado del trabajo pedagógico cotidiano y los lineamientos institucionales establecidos. Al respecto una de las docentes orientadoras nos compartía cómo el respeto a la diferencia no únicamente atañe a los ECD, sino a múltiples estudiantes:

⁴⁴ Por supuesto que tal normalización trae consigo una serie de incomodidades, silencios y tenciones en lo cotidiano, muchas veces son invisibles porque obedecen al plano simbólico, sobre ello profundizaremos en el apartado de violencia cultural.

“En general los chicos son muy respetuosos con la diferencia, y no solamente este tipo de diferencias (acerca de la discapacidad) nosotros tenemos una situación en la mañana de diversidad sexual bastante notoria, de una chica transgénero y realmente nada, no hay comentarios, no se le genera ningún comentario, absolutamente nada, pero a veces son los adultos los que generan un rechazo, una mirada, algo que les genere malestar”. (Docente Orientador, 20 de agosto de 2020, entrevista)⁴⁵

De este modo, el colegio ha posibilitado el encuentro entre múltiples formas de ser, de reconocer y de subjetividades, es un espacio concreto de interpelación de la *normalidad*, de cuestionamiento sobre las creencias, imaginarios, prejuicios que constituyen la experiencia propia y que desafía la adaptación escolar. Uno de los docentes orientadores, encargados de liderar estrategias para la promoción de la convivencia pacífica en el colegio relataba:

“Entonces el chico llega y mira, y cuando él ve a un ECD y ve que comporta diferente a él, que es diferente a él, entonces él pregunta ¿bueno y este man qué?, ¿quién es este man?, ¿quién es esta persona?, y mira él cómo se comporta y mira las consecuencias de su comportamiento en el ambiente. Si él observa que lo que importa en ese ambiente es lo que sumercé hace como persona, sus valores, principios, conocimientos y el trato con los demás, independientemente de su condición física, intelectual, personal, entonces él aprende a comportarse adecuadamente, socialmente”. (Docente Orientador, 20 de agosto de 2020, entrevista)

Aun así, los participantes en la investigación identifican algunos rasgos que caracterizan a la población con discapacidad del colegio. Entre los rasgos más destacados está que la mayoría de los ECD socializan únicamente entre ellos, lo cual se hace evidente para los docentes y pares que no tienen discapacidad. Un ESD atañe que este tipo de comportamientos en grupo son una forma de defensa ante una posible agresión por parte de otro teniendo en cuenta experiencias previas o miedos en el escenario social:

“Siento que en los descansos ellos (ECD) son solo un grupo, porque usted los ve por ahí y ve que andan en gallada, pero andan muy unidos por decirlo así, y pues con personas así normales hay un poco de exclusión y pues eso sí, está mal qué los excluyen y que por ejemplo hable, o los personas los callen y les hagan bullying”. (ESD, 22 de agosto de 2020, entrevista)

Por su parte, los docentes y familiares atribuyen estas situaciones a la socialización que han tenido previamente en las AAP, puesto que muchos de los ECD han crecido juntos y se han forjado fuertes lazos de amistad. Incluso, algunos de los estudiantes con quienes tuvimos la posibilidad de compartir el ejercicio de la Cartografía Social Pedagógica manifestaron explícitamente el agrado de compartir exclusivamente con ECD.

De este modo, se ha instalado una percepción por parte de los ESD sobre un posible miedo de los ECD, lo que determinaría su lejanía con los compañeros y su dificultad para

⁴⁵ Al respecto, es preciso señalar que a lo largo de la investigación encontramos voces y percepciones distintas entre, lo evidente para los docentes, no lo es tanto para los estudiantes.

integrarse. Durante el taller de redacción abierta, un estudiante de grado décimo escribió lo siguiente:

“En muchos casos estos compañeros (ECD) llegan al colegio y no son muy compañeristas, hablan muy poco con los demás compañeros ya que estas personas le dan temor decir o hablar, ya que no saben que pueda decir la otra persona o cómo comportarse”. (ESD, 3 de septiembre de 2020, redacción abierta)

Los resultados de la Cartografía Social Pedagógica refuerzan esta idea, los ECD que a la fecha se encuentran en el AOG y que en su momento hicieron parte de las AAP manifiestan que sus lugares favoritos o seguros son las casetas (forma en la que se les dice a estos salones) por ser el lugar en el que históricamente han compartido entre ellos o en los que pueden interactuar con personas adultas; los salones donde actualmente participan con ESD son referidos como entornos valiosos estrictamente por el significado y la valoración que se le da al aprendizaje.

Sobre este tema, vemos cómo la participación de los ECD en el aula, tiene implícito un mensaje no dicho, pero descifrado a partir de los relatos de los estudiantes y docentes, se trata de asumir que la inmersión en el AOG es una especie de mérito, un estado alcanzado, por lo que la interacción puede ser viable. Una docente expresaba en una de las entrevistas:

«hemos tenido chicos en las aulas que han hecho transición a estar directamente en las aulas con los chicos de primaria y bachillerato, entonces “ya no es el chico que yo veía en el aula de apoyo, sino qué es el chico que yo tengo sentado en mi salón conmigo” (refiriéndose a su interpretación acerca de los ESD)». (Docente, 31 de agosto de 2020, entrevista)

Todas estas situaciones determinan la interacción académica en el aula, “los estudiantes se buscan” es un término para referirse en la forma en que la interacción se da, sobre todo, en los momentos de desarrollar un trabajo en grupo y asignar responsabilidades conjuntas.

«hay otros casos específicos que he visto y es que “se buscan”, no sé si ese es el término, digamos que sí, se relacionan entre los mismos chicos de inclusión, entonces he visto ejemplos de un chico que va a las aulas y se relaciona con los chicos de las aulas, el año pasado los chicos de inclusión digamos que llegaron a tener un encuentro por grupo y los dos chicos empezaron a relacionar, incluso yo ya no tenía que buscarles grupos porque sabía que tenían algún tipo de discapacidad sino que ellos mismos se emparejaron solitos, ¿cuál es la razón?, no sé, pero los dos chicos trabajaban juntos y era normal verlos durante su descanso hablando, jugando los dos». (Docente, 28 de agosto de 2020, entrevista)

Otra posibilidad es que frente a la iniciativa propia o por indicación de un docente para atender una indicación en grupo, es que existen ESD que se resisten a su participación aludiendo a la calidad esperada del producto académico, dejando de lado aspectos éticos y morales del proceso educativo y centrándose en el mérito del saber científico, lo que se traduce en cierto tipo de violencia en el aula (Malagón, 2012). En algunas de estas situaciones el docente, dependiendo de su visión sobre el asunto, puede forzar la integración, hacer un llamado de atención buscando transmitir un mensaje al colectivo en

general o esperar la iniciativa de otros compañeros para atender las indicaciones, una última opción ante el suplicio del silencio que se puede producir (Boggino, 2012).

Familias de ECD

La participación de los ECD y sus familias está mediada por la normatividad que estipula una serie de derechos y deberes en una relación que se espera sea cercana con la escuela. Los discursos que giran contemporáneamente acerca de la familia son recreados en el escenario escolar e institucionalizado en mandatos acerca del cuidado, la protección, los derechos y la seguridad de los más indefensos (Polo, 2016).

Así, es deber de la familia y sus integrantes configurar un espacio doméstico de amor, aportar a la convivencia escolar, acompañar el proceso pedagógico del hijo o la hija, dar cuenta y aceptar el Manual de Convivencia, promover un adecuado uso del tiempo libre de los estudiante, conocer las rutas de atención, prevención de violencias y garantía de derechos, colaborar con la institución, mantener una comunicación respetuosa, encargarse de la llegada y salida de los estudiantes al colegio, garantizar su salud y acompañar las tareas diariamente. Por su parte, dentro del inventario de derechos, tenemos el conocimiento del sistema de evaluación, recibir informes de evaluación y respuestas a inquietudes, la exigencia académica a sus hijos, contar con orientación sobre situaciones familiares y vivir en sana convivencia.

Ahora bien, en el presente estudio se encontró que se ha establecido una relación muy estrecha entre las docentes de apoyo y las familias, aspecto que sobrepasa la dimensión curricular. La comunicación es diaria y se abordan situaciones de carácter curricular, personal, familiar de los ECD. El vínculo se ha fortalecido con el paso del tiempo, entre otras cosas, porque las familias, principalmente las madres cabeza de hogar, encuentran en las docentes de apoyo un amparo significativo respecto al cuidado de sus hijos, situación que puede que no sea frecuente con los padres e instituciones del Estado.

Gracias a la seguridad en el vínculo consolidado, se ha logrado que las familias soliciten a las docentes a cargo la exigencia a sus hijos, situación que no acontecía en otras instituciones educativas a falta de confianza en los profesionales. Dicha exigencia se enmarca en una búsqueda de autonomía de los hijos, bien sea en el ámbito académico, personal y de socialización con sus pares. Por ejemplo, respecto a las instalaciones y la demanda de una madre de un ECD física, una docente de apoyo nos comentaba:

«es el único (ECD) que tiene en nuestra sede dificultades de movilidad, nos dijo (la madre) “no, es que nosotros hemos ido a terapia y él puede subir escaleras, déjelo en un segundo piso que él tiene que aprovechar”, entonces nosotros mismos como que no, es que él no se puede mover». (Docente orientador, 20 de agosto de 2020, entrevista)

Como complemento a las acciones de flexibilización y acompañamiento curricular, las docentes de apoyo promueven talleres y espacios pedagógicos con las familias para abordar diferentes asuntos, entre ellos, el afianzamiento de lazos intrafamiliares y con el colegio.

Entre los aspectos que se suelen enfatizar es la superación a los miedos que significa llegar a la institución por primera vez y el tránsito del AAP al AOG, como también el abordaje de dinámicas familiares, entre ellas la prevención de la violencia en el hogar.

Fruto de la interacción con las familias las profesionales de inclusión han logrado generar estrategias particulares para su acompañamiento; las personas entrevistadas manifestaron que las familias de los ECD son diversas en su configuración parental, son familias que se encuentran pendientes del cuidado de sus hijos, de las relaciones que frecuentan y los posibles riesgos o violencias que los pueden afectar, como también anotan un compromiso por afrontar con creatividad y perseverancia las barreras socioculturales y económicas que implica tener un hijo con discapacidad. Estas situaciones han ido consolidado relaciones sobreprotectoras y desconfiadas con el entorno respecto a sus hijos (Cussiánovich, s.f.).

Los docentes también han encontrado dinámicas familiares sobre exigentes con los ECD ante un afán de “normalización inmediata” (Agudelo & Hurtado, 2014) lo cual trae consigo efectos nocivos al desconocer la singularidad de sus hijos y generar confrontaciones con el colegio (violencia cultural); incluso hay quienes niegan la discapacidad o la disminuyen. Una docente orientadora nos comparte su visión en ese sentido:

«“que haga exactamente lo mismo, se comporte igual que el niño que no tiene una discapacidad” (parafraseando a un acudiente) y eso genera choques porque hay una sobre exigencia al estudiante, hay peleas con el colegio, “si mi hijo no responde es por culpa de ustedes, los maestros o porque el niño me quiere sacar la piedra o el niño se quiere vengar de mí”. Y por otra parte está el otro extremo que es el padre o madre de familia sobre protector que genera en el niño una burbuja de cristal que no le permite acercarse al mundo a interactuar y por ende a desarrollar las habilidades que necesitaría para comportarse adecuadamente». (Docente orientador, 20 de agosto de 2020, entrevista)

En medio de esos dos extremos también se encuentra un tipo de familia que es desprendida de la institución y del proceso educativo de su hijo, ante los llamados y convocatorias del colegio no se presentan, lo que genera incomodidad en la institución en tanto que el silencio trasmite la idea de delegar la crianza del hijo. Tanto los docentes como las directivas reconocen en este tipo de situaciones un tipo de violencia intrafamiliar traducida en abandono.

Comprensiones acerca de la violencia

“la violencia escolar es cuando... cuando se la montan a un compañero, cuando no lo reciben bien, cuando los profesores con ciertas personas no lo llevan bien... de pronto las groserías, que traten mal a un chino o cualquier cosa o que nos les cayó bien”. (ECD, 3 de septiembre de 2020, entrevista)

Es metodológicamente inviable presentar las violencias directas, estructurales y culturales en un tipo de cajón, fragmentado, sin evidenciar las relaciones e imbricaciones que entre ellas existen. Antes de dar paso la presentación de los hallazgos para cada una de las violencias, expondremos las comprensiones acerca de la violencia escolar que se hicieron visibles en la institución educativa.

Visión restringida

Como se mencionó en el marco conceptual, la visión restringida de la violencia es aquella concepción que se centra en las partes implicadas en un hecho que dejó como consecuencia un daño imputable a alguien (Martínez A. , 2016). Al conversar con los directivos, docentes y estudiantes, fue frecuente este tipo de consideraciones para tratar la violencia escolar en su institución, lo cual guarda sentido con los lineamientos y consideraciones normativas y legales que definen el acoso escolar.

A modo de síntesis, los participantes señalan que la violencia va más allá de los conflictos interpersonales, puesto que implica agresiones sistemáticas e intencionales, afectan los derechos, puede ser una forma de irrespeto a la diferencia y a la opinión, se manifiesta de forma individual o grupal por cualquier miembro de la institución educativa (Carrasco & González, 2006). Un ESD nos compartió sus apreciaciones sobre el asunto:

“violencia escolar es más que todo la violencia verbal y el acoso, y también el bullying cibernético, pues pienso que la definición de violencia como tal, es donde dos individuos participan o más contra uno o contra otro grupo de individuos para hacerles daño (...) la violencia escolar a un estudiante le hace daño. Y la violencia en sí, pienso que sería como destruir a alguien de alguna forma ya sea con palabras, o de actos o como bien lo dije cibernéticamente ya que, con el avance de la tecnología se puede hacer de todo, y ya pienso que eso es la violencia escolar como general”. (ESD, 26 de agosto de 2020, entrevista)

Complementando dicha apreciación, los docentes indicaron que en la violencia no únicamente se encuentran los involucrados en el acto dañino, también participan los espectadores, quienes son testigos de acciones en las que desaparece la empatía, se afectan las emociones, la convivencia y la interacción social, como consecuencia del uso de la fuerza para imponerse sobre el otro (Martínez A. , 2016).

Factores que inciden

Al indagar un poco más sobre la violencia escolar, se deja entrever una serie de factores que hacen parte del hecho violento (Boggino, 2012). Los docentes reconocen que las expresiones de la violencia son diferentes de acuerdo con el ciclo vital de los estudiantes y su agresividad individual (Carrasco & González, 2006). También indican el resentimiento que puede causar la imposición de cierto tipo de maestros sobre sus estudiantes a propósito de la jerarquía y la distancia social que quieren marcar (Malagón, 2012) por lo que se señala que la violencia puede ser constitutiva de la escuela:

“La violencia escolar es un tema amplio, ya que puede ser generada por diferentes causas y pueden ser asociadas por dificultades diferentes ámbitos en el que se encuentre el estudiante, ya sea familiar, social o personal. La violencia escolar siempre ha estado presente en este ambiente (escuela) ya que

la empatía y la poca tolerancia y a su vez los pocos valores que puedan tener los participantes de esta situación lo generan siendo la mayor causal”. (Docente, 4 de septiembre de 2020, Encuesta.)

De igual forma, expresan que las dinámicas de violencia en el hogar pueden ser detonantes de agresiones en el colegio (Dubet, 2003) una especie de reproducción y descarga violenta en la que el estudiante, por el lugar de poder que ostenta frente a sus pares, le es factible destruir como forma de desahogo:

“la violencia que se ha encontrado en el colegio está relacionada con la violencia que se presenta del entorno familiar que los chicos tienen. Entonces cuando un chico se ha desarrollado o presenta situaciones ya de violencia extrema, intentar apuñalar a un compañero o golpearlo fuertemente, o de pronto una vulneración sistemática contra otra persona, cuando indaga uno al agresor, se da cuenta que también es una víctima de violencia”. (Docente directivo, 22 de agosto de 2020, entrevista)

Otros factores que fueron tenidos en cuenta por los participantes a la hora de comentar sus impresiones, son la competitividad entre instituciones educativas vecinas, los celos y el inadecuado manejo de los noviazgos, el consumo y expendio de sustancias psicoactivas y las redes delincuenciales (por ejemplo en una directiva docente mencionó durante la entrevista que en alguna ocasión hubo intentos de secuestro de estudiantes).

Mirada compleja

La mirada compleja es una perspectiva multicausal y multidimensional (Martínez A. , 2016) de las manifestaciones de la violencia directa puestas en un contexto más amplio desde los factores que inciden en la generación del hecho o que producen dinámicas sociales que pueden ser definidas como violentas desde el plano simbólico (Dubet, 2003). Algunas intervenciones que denotan esta mirada son registradas a continuación:

“De pronto la violencia sería como ese mirar raro, o mirar extraño a los chicos, mirar como de una u otra manera peyorativamente”. (Docente, 31 de agosto de 2020, entrevista)

“hablaríamos de otros tipos de violencia más simbólicas como cultural, digamos social, por ejemplo, este tipo que llamaríamos discriminación o exclusión, digamos en el marco de la interacción educativa”. (Docente orientador, 20 de agosto de 2020, entrevista)

A continuación, presentaremos las situaciones de violencias que fueron identificadas y caracterizadas durante el trabajo de campo y posterior análisis. Veremos cómo emergen ciertas situaciones, algunos abordajes que se realizan y los resultados que estos producen.

Violencia directa

“(…) pues, cuando se burlan de mí yo voy y le digo a los profesores que alguien se burló de mí, (…) y pues cuando se burlan de mí me siento mal”. (ECD, 5 de septiembre de 2020, entrevista)

Receptores y emisores de violencia

Dos de las preguntas de la encuesta buscaban rastrear la presencia de agresiones físicas en contra de los ECD, todas las respuestas registradas por los docentes indicaron que estas agresiones no son presentes o son muy poco frecuentes. Al contrastar esta información con la construida en las entrevistas nos damos cuenta que efectivamente las violencias que atentan contra el cuerpo o la salud física de la persona no son el común denominador en el colegio, sin embargo, si están presentes Galtung (1996; 1989).

Al tratar de profundizar en estos asuntos, encontramos que las confrontaciones físicas en la mayoría de los casos se dan en los momentos en los que ha escalado alguna situación producida por la burla, el rechazo, la indiferencia y la afectación a los bienes personales del ECD, por lo que responde física y agresivamente (Cuervo, 2016). Una de las docentes recordó un episodio en el cual la agresión física estaba presente luego de momentos previos de burla y señalamiento:

«una vez yo sí lo vi (ECD) cogiendo a otra persona, a otro ESD porque se la estaba montando, lo cogió del cuello, como diciéndole “oiga ya no me moleste, no me joda más porque tengo mi límite”». (Docente, 25 de agosto de 2020, entrevista)

Estos episodios están atravesados por una exaltación, la confrontación y los valores de “hombría” en la que los espectadores incitan y provocan el escalamiento de las tensiones (Martínez A. , 2016). Según nos cuentan los estudiantes y las madres, personas que principalmente se dan por enterado de estas situaciones, los hechos ocurren en los momentos de cambio de clase o cuando los docentes se ausentan y se pierde la vigilancia del grupo. Las acciones son provocadas por estudiantes que asumen que la discapacidad es una condición eternamente pasiva por lo que no habrá respuesta alguna y que evidencia un código en el límite frente a la agresión, el cual no puede ser atravesado: “pues él sí tiene problemas, pero no es tampoco para pasarse de la raya con él” (ESD, 26 de agosto de 2020, entrevista)

Una de las madres de un ECD nos cuenta de las situaciones que ha evidenciado:

“lo provocan porque saben que él es un chico con discapacidad (su hijo) entonces ellos saben que lo están provocando que lo han cogido como de payaso a veces, en cambio los chicos con discapacidad no hacen nada de eso con él, eso es lo que es raro, son los chicos convencionales los que le hacen daño”. (Madre de familia, ECD, 24 de agosto de 2020, entrevista)

En la encuesta aplicada algunos de los docentes manifiestan que las burlas y los apodos sí se presentan en contra de los ECD. Por un lado, es general que los rasgos físicos de las personas de la institución sean objeto de burla y desprecio por algunos de los estudiantes

independiente de su discapacidad, por otro lado, no hay que perder de vista que el escenario escolar se caracteriza por la competitividad frente al saber académico, lo que puede ser un detonador cuando los ECD sobresalen (Malagón, 2012) están atentos al desarrollo de las actividades escolares o solicitan a sus compañeros guardar silencio y respeto a los docentes.

Frente a la primera consideración, en el diario de campo registramos que un ECD ha desarrollado un miedo a la institución (Cid, Díaz, Valderrama, & Pérez, 2008) en tanto las burlas por su aspecto físico son frecuentes y sistemáticas:

«él (ECD) manifiesta que no quiere ir a la institución porque le dicen “conejo” por sus dientes tan grandes, porque no sabe leer muy bien, porque ha repetido ya dos años, quinto y sexto, porque no tiene amigos, porque es muy moreno, porque no habla muy bien debido a sus dientes y el problema de lenguaje que presenta». (4 de abril de 2020, diario de campo)

Este tipo de burlas (Cuervo, 2016) puede que se acrecente en el momento en que el movimiento corporal y las habilidades motrices de los estudiantes quedan en exposición durante las clases, lo que denota la superioridad de cierto tipo de estéticas (Malagón, 2012). En una de las entrevistas, una ECD señalaba:

“(…) pues, por ejemplo, en educación física, porque yo no tengo el mismo movimiento que los demás, entonces se burlan de mí, porque yo no puedo hacer el mismo ejercicio de los demás”. (ECD, 5 de septiembre de 2020, entrevista)

El ritmo académico puede ser otro factor que evidencia la falta de respeto por parte de los ESD:

“sí he tratado mal a los profesores y a mis compañeros de inclusión, sobre todo a (ECD) con el único que he tenido problemas, y pues a veces me paso con él, es que yo soy muy impaciente y cuando le explico algo como que él no entiende y yo lo grito y pues también sé que es error mío porque no reconozco que él es alguien de inclusión y qué tiene una discapacidad, sino que pienso qué es otra persona normal pero no es así”. (ESD, 26 de agosto de 2020, entrevista)

La segregación, el miedo y la soledad son algunos de los impactos en la vida de los ECD ante este tipo de situaciones. Algunos de los ESD relataron cómo las burlas son frecuentes a espaldas de los ECD sin que ellos se den por enterados.

Por otra parte, las explicaciones que son atribuidas a la presencia de violencia física por parte de ECD son las siguientes: 1) la violencia no es excluyente de la condición de discapacidad, por lo que puede ser ejercida por estos estudiantes; 2) la falta de algunos medicamentos puede afectar el comportamiento de algunos de los ECD y su autorregularización en el entorno social (Carrasco & González, 2006); 3) se asemeja la condición de discapacidad a la falta de adherencia a las normas (Domènech & Íñiguez, 2002) y el respeto por los demás, “en ocasiones son ellos que a veces por su misma condición ejercen violencia” (Docente orientador, 4 de septiembre de 2020, encuesta) y “los estudiantes que están en las aulas inclusivas algunos por su condición, en ocasiones y frente a ciertas situaciones si reaccionan de forma violenta” (Docente, 2 de septiembre de

2020, entrevista) (Martínez A. , 2016) lo que es notado por los demás a partir de los gestos y movimientos que realizan.

Una de estas situaciones se evidenció cuando un ECD cometió una agresión sexual contra sus compañeras de transporte escolar, lo cual quedó consignado en el diario de campo:

«(ECD) se va en ruta y una de esas veces manifestaron que había mostrado sus partes íntimas; cuando se dialoga con las niñas manifiestan que no, que simplemente se bajó los pantalones y mostró sus partes íntimas; cuando se dialoga con (ECD) quien dos veces antes había negado la situación, la tercera vez afirma que él lo hizo porque es un “niño mañoso” y porque ellas le habían dicho que le iban a dar un beso y le iban a hablar en la ruta si él mostraba sus partes íntimas, por eso él lo hizo; el Rector habla con él, la situación se va a mayores porque las mamás de estas niñas ponen quejas y se va el caso a Comité de Convivencia Institucional, en ese Comité se toma la decisión que (ECD) como es un niño en el programa de inclusión, va a continuar pero si se vuelve a presentar alguna de estas situaciones le van a cancelar matrícula o le cancelan el cupo. Se habla con la mamá (del ECD) quien dice que todo es mentira, que las niñas están inventando, pero se le dice a la mamá que él afirmó que era “mañoso” y que lo había hecho porque él quería un beso de las niñas, pero la mamá lo defiende y dice que eso no es verdad, que él nunca dijo eso, la situación queda así». (26 de abril de 2020, diario de campo)

Este tipo de situaciones pone de manifiesto lo complejo del abordaje de situaciones en las que participan ECD. Seguramente si las agresiones descritas hubieran sido cometidas por un ESD, los significados atribuidos serían distintos, como también la percepción de los implicados, incluyendo a las familias de las personas agredidas, respecto a las causas que ocasionaron el hecho (Albert Bandura 1973; 1986 citado en Carrasco & González, 2006).

Espectadores de violencia

La Cartografía Social Pedagógica y las entrevistas permitieron identificar por parte de los ECD los lugares del colegio que según ellos se presenta algún tipo de violencia (Calderón, 2009). Entre las situaciones más comunes se encuentran los pleitos y las riñas en las canchas de fútbol a la hora del descanso por confrontaciones entre los equipos que están jugando, los peleas en calles aledañas en los momentos de salida de la institución, el sabotaje en las clases por parte de ESD, las pugnadas relacionadas con la administración en la entrega y consumo de refrigerios en los salones, las burlas y sobrenombres que le colocan a los docentes luego de finalizadas las clases.

Para ilustrar lo anterior, a continuación retomamos dos testimonios sobre las peleas que se dan en las canchas de fútbol, en ocasiones se encuentran involucrados ECD, en otras son simplemente espectadores:

“Se dificulta muchos conflictos en los salones y en las canchas de fútbol que es donde más hay peleas y hay más riñas, entre la compinchería entre los salones, las canchas y lo demás”. (ECD, 5 de septiembre de 2020, taller de cartografía)

“en el juego en el fútbol cuando pierden o cuando no les pitan lo que tenían que pitar, entonces de pronto ahí, yo veo porque una vez, de los estudiantes que nosotros tenemos caracterizados como psicosocial son de esos opositores desafiantes, son los que tienen o son ansiosos entonces, de pronto

esa parte emocional y de reacción de comportamiento no es tan fácil de controlar en estos aspectos escolares o de entrar a media en ellos, sobre todo en el juegos”. (Docente de apoyo, 28 de agosto de 2020, entrevista)

Según nos explicaba un estudiante las confrontaciones en la cancha de fútbol son por la insatisfacción y la falta de espacios para que todos los interesados jueguen en el tiempo del descanso, lo que se relaciona con un juego altamente competitivo y un entorno hostil para los estudiantes (Martínez A. , 2016). En la mayoría de los relatos se observa el rechazo a estas confrontaciones por parte de los ECD, “uno tiene que compartir (...) la cancha es para todo el mundo” (ECD, 9 de septiembre, cartografía) mencionaba una de las estudiantes quien veía un absurdo en las confrontaciones.

Respuestas múltiples frente a las violencias

Tolerar, aguantar y “dejar así”

La minimización de la burla y el rechazo es una de las formas como se reacciona por parte de los ECD, es una especie de hábito silencioso en el que se ha configurado un “dejar pasar” en tanto que no se analizan las afectaciones psicológicas y emocionales por parte de la víctima, del agresor, el entorno y el docente (Galtung, 1996). Uno de los ESD nos contaba cómo es habitual que la burla en el entorno educativo esté presente con una reacción pasiva por los ECD agredidos:

«pues a veces llegaban y le decían malas palabras (al ECD) u ofensas hacia él y él bajaba la cabeza, como que trataba de poner cuidado en nada, como diciendo que “hablen mal de mí, no les pongo cuidado”, entonces pasaba eso». (ESD, 26 de agosto de 2020, entrevista)

Es interesante notar como lo cuenta un ECD:

“sí, yo sí escuchaba cosas, pero yo no me ponía a responderles ni nada porque a mí siempre me han enseñado que uno tiene que respetar a las demás personas para que lo respeten, entonces yo por eso no me meto con ninguno”. (ECD, 3 de septiembre de 2020, entrevista)

Además de la evasión y el refugio corporal “bajando la cabeza”, los estudiantes se han acostumbrado a buscar seguridad cerca a los adultos de la institución, bajo el supuesto que entre más cerca esté a una figura de autoridad, podrá ser menos el riesgo que corra:

“Pues yo estaba concentrado en lo que decía el profesor y ellos muchas veces molestaban y toda la vaina, pero yo lo que hacía era que me hacía en los puestos de adelante y le colocaba cuidado al profesor y hacía las actividades que dejara”. (ECD, 3 de septiembre de 2020, entrevista)

En un mundo contemporáneo lleno de agresiones y violencias en los ámbitos familiares, escolares, ciudadanos, entre otros, una de las formas que se han legitimado son las actitudes de guardar silencio y no denunciar en tanto que en ocasiones se asume que el proceso educativo debe forjar ciudadanos “fuertes” y “resistentes” a la maldad del mundo (Galtung, 1996):

“el estudiante tiene que tolerar y enfrentar ciertos elementos que le generen frustración en su ambiente, no todo debe ser color de rosa ni armónico y en ese sentido es necesario abordar el conflicto para que también sea un elemento formativo inclusive y particularmente para los ECD”. (Docente orientador, 20 de agosto de 2020, entrevista)

De este modo, el lugar de la víctima pasa a ser exaltado en la medida que se valoriza más la discapacidad que resiste en un entorno que puede convertirse hostil y dañino, son lenguajes que moralizan y naturalizan la violencia, es un tipo de mérito en la existencia (Galtung 1996; 1989).

Cuidado entre los ECD

La agresión directa no produce únicamente una afectación en contra de quien la recibe, las personas cercanas también se ven perturbadas por lo sucedido y por ende pueden reaccionar de diferentes maneras. Como ya se ha dicho, los ECD han forjado vínculos entre ellos a lo largo de su vida escolar, sus necesidades y visiones de las cosas son compartidas y encuentran una empatía significativa respecto a problemáticas comunes.

“un chico con discapacidad no hace eso (ejercer violencia) antes ellos tienen como un código, como que se protegen entre todos, como que se apoyan, como que se cuidan, pero siempre están los chicos convencionales que se burlan, que los cogen de payasitos, entonces ellos se cansan (...) ellos son seres humanos, el hecho de que ellos tengan una discapacidad o una limitación no es derecho para que sean payasos de los otros”. (Madre de familia ECD, 24 de agosto de 2020, entrevista)

La protección y el apoyo ante una amenaza es una forma de reacción por parte de los ECD, lo cual es valorado por quien atraviesa una situación de indefensión, lo que a su vez estrecha el vínculo. Uno de los ECD menciona:

“De testigo (de una agresión en su contra) estaba mi mejor amigo (...) que él ha sido mi mejor amigo en toda la vida pues me ha defendido en muchas ocasiones”. (ECD, 24 de agosto de 2020, entrevista)

A su vez, las situaciones posteriores a la amenaza y la burla requieren un apoyo emocional para contener y recuperarse en la desesperanza.

«me dijeron “no baje la guardia” (...) usted es uno de los mejores chicos de inclusión que hemos tenido, y ellos demostraron que ya dejaron de agredirse y las malas mañas y ya, eso fue lo que dijeron mis otros compañeros de inclusión de apoyo». (ECD, 24 de agosto de 2020, entrevista)

La compañía y la solidaridad son elementos destacados en la amistad entre los ECD, las preocupaciones que viven son el resultado de profundas manifestaciones de confianza en un entorno que puede resultar tremendamente hostil.

Lugar docente

Por competencia y por vocación los docentes están llamados a promover la sana convivencia entre sus estudiantes, atender los conflictos y prevenir la aparición de la

violencia en las instituciones educativas. Durante la investigación notamos que no todos los docentes reaccionan de la misma manera ante situaciones similares, su abordaje depende del talante del docente y de la comprensión que tiene sobre lo ocurrido. Muchos de los abordajes se dan a través del llamado de atención verbal, como se registra a continuación:

“sí, hubo ocasiones que se presentaron de pronto burlas, y se hacía el llamado verbal, nosotras hacíamos el llamado verbal con los chicos y hablábamos ¿del por qué burlarse?, ¿del por qué más bien no acercarse y mirar quién es? y ¿cómo es?, más allá de burlarse si de pronto tiene, o no, si carece de... entonces ha sido más que todo en esa parte”. (Docente, 31 de agosto de 2020, entrevista)

Esta acción trae consigo una reflexión en torno a la diferencia y al sentido de la burla y sus impactos en las personas involucradas y el clima escolar. Otras acciones que se lograron identificar van desde un estilo de liderazgo permisivo, sin mayor abordaje, otros más sancionatorios en los que se busca generar algún tipo de escarmiento público como forma de castigo (Boggino, 2012).

Observador del estudiante

Los docentes de aula y docentes de apoyo cuentan con una herramienta para dejar evidencia escrita de una situación que lo amerite de acuerdo con su criterio profesional y pedagógico, se trata del Observador del Estudiante, un mecanismo individualizado para cada estudiante y el cual es administrado por el director de curso respectivo⁴⁶. Uno de los estudiantes entrevistados, quien tiene varias anotaciones en el observador, nos comparte sus impresiones sobre el mismo:

"para mí el observador es como el registro permanente de uno pero durante todo un año, o sea ahí se muestran las faltas que uno cometió y lo malo que hizo, y pues pienso que hay estudiantes buenos con actitudes malas, por ejemplo es lo que me pasa a mí, y pues hay otros estudiantes malos con actitud malas, y pues para eso yo creo que existen los Comités, para determinar si lo dejan o no, es como el control que lleva el estudiante durante su vida académica". (ESD, 26 de agosto de 2020, entrevista)

En las entrevistas con los docentes fue evidente que existen opiniones divididas sobre el uso y el propósito de utilizar el Observador del Estudiante. Algunas de ellas hacían referencia a la necesidad de usar el Observador “cuando realmente la situación lo amerita”

⁴⁶ En los Observadores de los ECD que fueron revisados, encontramos registros de faltas como agresiones físicas y verbales, inasistencias y evasiones de clase, llegadas tarde. En algunos registros se expresa tácitamente no volver a reincidir, sin embargo, no en todos los documentos aparecen estrategias pedagógicas reflexivas o los acuerdos por parte de los estudiantes. En dos documentos se reporta reincidencia, en uno de ellos una estudiante con discapacidad agrade verbalmente a los docentes y coge las pertenencias de sus compañeros para realizar “la empanada” (termino con el que se designa la acción de cogerle la maleta a un compañero, sacarle sus útiles, ponérsela al revés y volverle a meter sus pertenencias). En el otro documento, quedó consignado que el estudiante llega tarde, engaña e insulta al celador haciéndole creer que participa en el programa de Tiempo Escolar Complementario (TEC) queda registrada una reflexión acerca de la adecuada convivencia con toda la comunidad educativa.

(Docente, 2 de septiembre, entrevista) en comparación a los usos que le dan otros colegas al registrar constantemente cualquier evento, lo que puede causar algún tipo de registro inútil al no cumplir uno de los impactos necesarios en la psicología del estudiante: infundir miedo (Lino, 2019).

«él (ECD) se preocupa muchísimo cuando firma el observador él, me dice “mamá esta firma a mí me perjudica, yo sé que cometí una falta mamá, discúlpeme, perdóneme, pero es que yo ya no me aguantaba más (reacción frente a una burla)”». (Madre de familia ECD, 24 de agosto de 2020, entrevista)

Otros de los elementos significativos acerca del funcionamiento de este instrumento está en la atribución que tienen los docentes como una forma de evidencia frente al conducto regular, el requerimiento de un superior o alguna instancia institucional, es una bitácora que le permite al docente salvaguardarse en su gestión pedagógica ante cualquier situación que se pueda presentar, de ahí la importancia de la firma del estudiante. Algunos docentes expresaban su molestia con el funcionamiento del Observador y la desesperanza que les produce registrar y no atender las situaciones de fondo, en las entrevistas mencionan cómo año a año se “limpia el expediente”, por lo que este instrumento “no sirve para nada” y no hay correctivos de los estudiantes que les resultan problemáticos. En términos generales se puede concluir que es una herramienta de registro utilizada para dejar constancia de situaciones negativas y ejercer autoridad.

Mediación escolar

El Programa Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá D.C. tiene bastante acogida en el colegio, a través de este se tramitan conflictos evitando su escalamiento, se trata de una atención oportuna por parte de estudiantes que han sido formados en técnicas de abordaje de conflictos, lo que facilita llegar a acuerdos sostenibles en el tiempo en tanto que el tercero imparcial no es ubicado como una figura de autoridad escolar, sino como un facilitador del dialogo. Cabe resaltar que dentro del programa participan ECD para formarse como conciliadores:

“de los chicos que se certificaron el año pasado hay varios que son chicos del área de educación especial, y realmente el proceso es muy cómodo, realmente es muy llamativo para ellos, no presentó ninguna dificultad, al contrario creo que ellos son muy comprometidos con esos procesos, chicos muy tranquilos, pues tienen como te digo, algunos que tienen dificultades múltiples, entonces tiene algún tema de comportamiento, pero en general la participación fue igual a la del resto de sus compañeros y se certificaron este año”. (Docente orientador, 20 de agosto de 2020, entrevista)

Los docentes más cercanos la formación y atención de conflictos y prevención de las violencias mencionaban que el programa hace parte de las modalidades de servicio social a las que pueden vincularse los estudiantes. Una vez formados, la Cámara de Comercio

brinda un acompañamiento⁴⁷ y vincula a los estudiantes a la Red Nacional de Gestores y Conciliadores Escolares. La mediación está constituida por una serie de espacios y momentos reglados entre los que se destacan el consentimiento de las partes involucradas para adelantar la gestión (Martínez A. , 2016) la recepción del caso y la emisión de un acta⁴⁸ que resume los compromisos adquiridos para atender la contradicción y prevenir la violencia.

En ocasiones en la institución educativa se programan jornadas masivas de mediación en las cuales se atienden casos acumulados, acompañados de espacios pedagógicos que fomentan la sana convivencia y el desarrollo de las competencias ciudadanas. Se tiene establecido que las mediaciones se realizan en espacios privados para garantizar la confidencialidad, con programaciones acordadas entre el conciliador y las partes, buscan ser una atención eficiente y oportuna. Según los lineamientos institucionales (Boggino, 2012) las situaciones que son mediables son las que pueden ser caracterizadas como Tipo I en el Manual de Convivencia y la Ley 1620 de 2013.

Docente Orientador

A través de los Orientadores se han abordado principalmente dos situaciones que tienen que ver con la atención⁴⁹ y prevención de violencias en ECD. En primera medida atienden

⁴⁷ Durante la revisión documental se tuvo acceso a la Matriz de Cierre del Programa Hermes, documento elaborado por la consultora del Programa en la que se describe el contexto de actuación, los logros del año 2018 y la proyección para 2019. En la institución se atendieron aproximadamente 90 casos Tipo I en 2018. El documento muestra una rejilla que da cuenta de las acciones bloqueadoras, estrategias de intervención, actores a intervenir, responsables y la fecha, dando cuenta de la efectividad de las actividades de sensibilización y espacios de fortalecimiento para el manejo de conflictos. El documento no cuenta con algún registro relacionado con los ECD o la educación inclusiva.

⁴⁸ Las actas de mediación que se pudieron revisar tienen registros de un estudiante con discapacidad que es conciliador escolar. De igual forma, hay actas de mediación en la que las partes fueron ECD y ESD, en este caso se dejó nota que los ECD dicen groserías, golpean y manifiestan conductas de orden sexual. Los acuerdos finales buscan moderar el vocabulario y no agredir a los compañeros; en el registro también se dejó constancia de la aceptación y motivación de la mediación por parte de los ECD, en tanto que al parecer la docente a cargo no ha promovido el dialogo con anterioridad.

⁴⁹ Los registros de las atenciones son consignado en el Observador del Orientador, documentos del Docente Orientador en la que se consignan actuaciones con los estudiantes en general. Se pudo consultar aquellos documentos en los que existen registros de ECD en los que aparecen compromisos de orden académico y convivencial, por faltas como la evasión de clases, llegadas tardes a la institución, incumplimiento de actividades y entrega de planes de mejoramiento o recuperaciones. Por lo general, los acuerdos descritos por los estudiantes buscan modificar su conducta para asistir a clases y entregar actividades pendientes; en un caso en particular un estudiante reporta que se autodefinió como “fastidioso”. Igualmente, se identificó un reporte en el Observador de un estudiante que hace parte del proceso de inclusión educativa pero que no presenta discapacidad, fue vinculado por tener diagnosticado el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDHA) y registrado como estudiante psicossocial en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT). La acudiente del estudiante refiere que este debe cumplir con la toma de medicamentos según lo establecido por el especialista, dado que controlan sus niveles de ansiedad, sin embargo, el estudiante no cumple con dicho compromiso perjudicando el desarrollo de las actividades escolares. En dicho registro la acudiente refiere que la familia está en un trámite con la Comisaria de Familia dado que golpeó a su hijo

situaciones particulares de acompañamiento psicosocial a los familiares. Por otro lado, adelantan estrategias de sensibilización y promoción de la convivencia y respeto a la diferencia en modalidades de talleres. Su abordaje institucional no ha sido tan extenso en tanto que las situaciones particulares en las que se ven envueltos los ECD por lo general son tramitadas por parte de las docentes de apoyo y del área de inclusión.

Familias

Debido a la cercanía en el acompañamiento a sus hijos y la relación establecida con el área de inclusión, las familias suelen enterarse de forma rápida de las situaciones que se tornan más evidentes, como los golpes o las agresiones físicas, sin embargo, las burlas y los gestos malintencionados que los ECD sufren en ocasiones no son conocidos por los acudientes.

Las violencias de las que son víctimas los ECD pueden afectar la cotidianidad familiar y producir tensiones entre sus integrantes, situaciones que en ocasiones son abordadas por el área de educación especial y los docentes orientadores. Una de las madres manifestaba que su hijo con discapacidad mostraba la frustración que le produce el acoso del que estaba siendo víctima. A continuación, se presenta un fragmento de dicho testimonio:

“él (su hijo con discapacidad) me dice que los compañeros le dicen que si se va a ir de sapo (por una agresión que sufrió) que es un chismoso, entonces se puso loco y vea, pero él se va guardando ese resentimiento y la sacrificada soy yo porque él me culpa a mí por la agresión, y en reiteradas ocasiones he tenido que molestar a la orientadora (...) para que ella me lo tranquilice”. (Madre de familia ECD, 24 de agosto de 2020, entrevista)

Las citaciones a los familiares para atender situaciones particulares o para alguna actividad formativa son realizadas por el área de educación especial o los docentes orientadores según corresponda. Generalmente cuando se trata de una situación en la que se evidenció la confrontación física o verbal entre estudiantes se realiza un encuentro por separado entre los familiares de cada estudiante. Un docente orientador cuenta al respecto:

“me ha servido en muchos casos sentarme con los acudientes y un trabajo de atención para los padres de familia de formación de toma de conciencia y de adquisición de herramientas, para lo uno y para lo otro, hacer ver la dificultad, mostrar lo que está ocurriendo ahí, y el contraste con el acuerdo esencial, es importante por ejemplo, ponerse de acuerdo con la familia, es decir, “a sumercé como familia le sirve que su hijo se forme y se eduque y aprenda bien” y a “mí como colegio me sirve que su hijo tenga éxito en el proceso educativo”, los dos buscamos lo mismo». (Docente orientador, 20 de agosto de 2020, entrevista)

Aun así, en la gestión de los docentes también se observa algún tipo de resistencia por parte de algunas familias respecto a los llamados de atención, la negación de los hechos, lo que produce una confrontación con la institución, el mismo docente al parafrasear una de las

luego de enterarse que le había robado un dinero; uno de los acuerdos registrados es informar al colegio del estado de trámite en Comisaría y la toma de medicamentos.

experiencias con las familias nos contaba “usted me lo quiere es discriminar, usted lo trata mal porque usted lo corrige, no lo deja hacer lo que él quiere” (Docente orientador, 20 de agosto de 2020, entrevista) refiriéndose a un ECD.

Coordinación y Comité de Convivencia

Los casos abordados formalmente por la Coordinación y remitidos al Comité de Convivencia no son muchos teniendo en cuenta la tipología de situaciones y el conducto regular establecido por el colegio⁵⁰. Sin embargo, teniendo en cuenta que la coordinadora se encuentra en la institución y los estudiantes la identifican como figura de autoridad, ciertas situaciones son puestas en su conocimiento al momento del descanso o en intercambio de clase; ante estas situaciones se procede busca generar un acuerdo entre las partes y una reflexión sobre lo acontecido. En el diario de campo quedó registrado una anécdota acerca de la gestión realizada por la coordinadora:

“se dialoga con los niños a los que él manifiesta que son los que le dicen esas cosas (palabras peyorativas) los niños reportan frente a la coordinadora y la docente de apoyo que efectivamente ellos le dicen así porque él también les quita lápices y les quita cosas solo para hablar con ellos y a ellos no les interesa hablar con (ECD). La coordinadora manifiesta que hay que respetar a todas las personas, les explica qué es eso de “abortado”, que si supieran en realidad que es ese término pues nadie estaría acá, porque si una persona ya fue abortada pues quiere decir que ya se murió, entonces que el término no viene para tratar así a una persona. Se llega al acuerdo de realizar un acta en donde si alguno de los dos incumple como, por ejemplo, los acuerdos en donde (ECD) dice que no volverá a lastimar a sus compañeros o a quitarle las cosas, lo cual él dice que lo hace porque quiere hablar con ellos”. (25 de abril de 2020, diario de campo)

Precisamente al conversar con una de las coordinadoras nos menciona que cuando se presentan estas problemáticas busca centrarse en el problema a partir del encuentro entre los implicados. Para ello acude a una serie de técnicas que le permiten descentrar las posiciones de los implicados al personalizar el problema haciendo que los estudiantes hablen en primera persona, que manifiesten sus sentimientos y necesidades para generar empatía.

⁵⁰ En las Actas de Convivencia que revisamos encontramos reportes de faltas Tipo I, II, III, evidenciando el incumplimiento de normas establecidas por la institución como jugar en lugares no permitidos y coger balones de la institución sin permiso. A su vez, evidenciamos incumplimientos en compromisos ya establecidos con los padres de familia acerca del mejoramiento del comportamiento de estudiantes en clase. Asimismo, casos registrados que son remitidos al Comité de Convivencia, dado que las faltas son reincidentes y de carácter más complejo, por ejemplo, casos específicos de ECD que muestra sus genitales a los demás compañeros, golpea a un estudiante con un balón y lastima su boca, pega un chicle a una compañera en el cabello, insulta a docentes, compañeros y coordinadoras, juega con alimentos del refrigerio, amenaza vía whatsapp a otros estudiantes y provoca peleas entre ellos. También encontramos un caso en la que un ECD fue víctima de insultos, maltrato y amenazas de ser golpeado en horas específicas. En general, los acuerdos que se encuentran registrados en las Actas consisten en dialogar con la familia y remitir al Comité de Convivencia, sin embargo, los registros no revelan ningún tipo de reflexión sobre la convivencia o el respeto a la diferencia..

Procesos instituidos para el abordaje de violencias

Los procedimientos institucionales para abordar las situaciones se encuentran consignados en el Manual de Convivencia y el PEI del colegio, estos responden a la normatividad nacional vigente y establecen una serie de pasos e instancias para dar trámite, señalar responsabilidades y establecer el conducto regular, dependiendo de la gravedad de los hechos (Carrasco & González, 2006). Frente a los ECD una docente de apoyo nos decía:

“se lleva exactamente igual porque nosotros no podemos hablar de una inclusión donde exista un Manual de Convivencia para estudiantes con discapacidad y para estudiantes que no tengan discapacidad, entonces eso sí lo tenemos absolutamente claro. Además, de hecho, eso también les sirve a ellos para la vida porque finalmente nosotros estamos en una sociedad donde tenemos que cumplir las normas y reglas y eso nos aplica para todos”. (Docente de apoyo, 28 de agosto de 2020, entrevista)

A pesar de tal consideración, como lo vimos en uno de los casos reseñados anteriormente y como fue manifestado por algunos docentes, al momento del abordaje de una situación el equipo institucional tiene en cuenta la discapacidad como un factor que incide, pero no determina en el comportamiento de un hecho violento o la transgresión a una norma (Boggino, 2012).

En términos generales esta serie de acciones instituidas busca, en primera medida, promover un diálogo entre las partes, resalta el lugar docente como primer respondiente, tiene en cuenta los instrumentos de gestión de las situaciones como son las actas y escritos, define unas actitudes agravantes y atenuantes, las cuales pueden ser revisados si los casos llegan a ser abordados en instancias superiores como el Comité de Convivencia y el Consejo Directivo.

A continuación, presentamos algunos fragmentos de entrevistas en las cuales se observan ejemplos de resultados luego de algún tipo de actuación.

Gestión de directora de curso a través del diálogo:

“con (ECD) y (ESD) que fue el otro niño, (ESD) también estaba llorando y todo afectado por la situación, (ECD) también estaba muy alterado y lo que hicimos fue, yo lo que hice como directora de curso fue a hablar con ellos, mirar qué era lo que estaba pasando, llegamos a acuerdos, (ECD) ya se calmó, el otro niño también reconoció qué había hecho mal, y pues ahí, en ese caso digamos que no hubo trascendencia”. (Docente, 25 de agosto de 2020, entrevista)

Relato de ECD en el que refiere el resultado de una mediación:

“cumplimos y todo y ya dejaron de molestarme y eso le sirvió de lección a ellos para qué no vuelvan a desarrollarse ese tipo de situaciones (burlas)”. (ECD, 24 de agosto de 2020, entrevista)

Violencia estructural

«“no recuerdo cuáles son los niños de inclusión, yo a todos los evaluo por igual, creo que no debe haber ninguna distinción entre los niños con discapacidad o sin discapacidad, no recuerdo cuáles son tus niños, entonces él debe presentar las mismas actividades”». (25 de abril de 2020, diario de campo)

Políticas segregadoras de la diferencia

Ya hemos mencionado que, en la historia de la institución educativa se implementaron políticas diferenciales en las cuales se asignaron tiempos y lugares exclusivos para los ECD, privándolos de asistir a actividades institucionales como izadas de bandera, de participar con los demás estudiantes a la hora de descanso, espacio fundamental para la socialización humana, entre otros.

«yo pienso que no ocurría porque como lo dije es un término diferente pero éramos unas islas aparte, siempre en un momento lo decíamos, los profes no tenían como ese, cómo lo digo, como ese, no sé si decirlo como compromiso, o cómo sentirnos parte de la institución de las aulas, ellos decían “ellos, son niños que están allá aparte, entonces no los invitamos o no los tengamos en cuenta”, entonces ya la concepción empezó a cambiar por parte de los docentes y sabían que nosotros estábamos ahí». (Docente, 1 de septiembre de 2020, entrevista)

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, un *gueto* puede aludirse a un “barrio o suburbio en que viven personas marginadas por el resto de la sociedad” o una “situación o condición marginal en que vive un pueblo, una clase social o un grupo de personas”. De este modo es posible utilizar una metáfora para indicar que las políticas institucionales produjeron un *gueto escolar* en el que la marginalización (Galtung, 1996; 1989) fundada en el miedo y el desconocimiento al extraño.

La preocupación por parte de las docentes de apoyo vinculadas al área de educación especial generaron cambios en por lo menos tres sentidos: primero, con una incidencia administrativa para transformar este tipo de dinámicas, lo que impacta la cotidianidad de estudiantes, docentes, directivos y familias; segundo, un trabajo cultural reflejado en talleres y conversaciones para transformar representaciones sociales acerca de la discapacidad y la normalidad; y tercero, con un acompañamiento psicosocial y humano a los ECD y sus familias mientras se daban tales tránsitos. Todas estas gestiones han contribuido significativamente a la socialización de los ECD y a la visión de la inclusión educativa en la institución (Aguiló & Wolfgang, 2017).

Complejidad en las dinámicas docentes

Resistencia docente

La normatividad vigente exige implementar políticas de educación inclusiva en la que los docentes de AOG articulan estrategias de flexibilización educativa acorde al concepto y valoración que la institución tiene de los ECD. En la encuesta aplicada, en su mayoría se

evidenció que existe una adecuada articulación entre estos grupos docentes para alcanzar tal propósito, inclusive algunos maestros por iniciativa propia investigan y solicitan formación frente al tema. Sin embargo, durante las entrevistas fue recurrente evidenciar cómo aún se presentan resistencias (Galtung 1996; 1989) de algunos docentes para adelantar las estrategias de adecuación curricular y acompañamiento pedagógico.

Entre los argumentos más frecuentes se encuentra que el área de educación especial por la naturaleza de su cargo es la estrictamente responsable de hacer los acompañamientos individualizados de acuerdo con el currículo ya establecido por los docentes, lo que conculca con la normatividad vigente (Rengifo & Rengifo, 2016). Algunas de las explicaciones que se dan frente a este tipo de situaciones es la rigidez de ciertos docentes con base en su trayectoria educativa y procesos ya instituidos (Bourdieu, 1972) lo que no dialoga con la flexibilización escolar.

“sí, he encontrado docentes con ese tipo de dificultad, y no sé, no sé cómo decirlo, de pronto es que en algunos docentes hay una brecha generacional muy amplia llamémoslo así, una brecha generacional, entonces eso también como que no permite que los docentes se salgan un poquito de su confort o de su dinámica, que llevan muchísimos años de trabajo donde los temas ya están establecidos, donde no se pueden salir de ese tema, donde el plan curricular se tiene que llevar al pie de la letra, que no se pueden mover un poquito”. (Docente de apoyo, 28 de agosto de 2020, entrevista)

A su vez, la nominación de los cargos y de las disciplinas, acompañado de la actitud profesional, permite situar una serie de experticias que generan división y tensión entre los docentes. Con las especialidades definidas se generan expectativas por parte de algunos docentes de aula para trasladar su responsabilidad normativa a los docentes de apoyo. Una de las docentes anotaba cómo sus colegas daban este tipo de explicaciones:

«te lo voy a plantear en términos o frases como “pero es que yo no estudié para eso”, “por qué no lo tienen allá con ustedes que sí estudiaron eso”, “profe usted es la que sabe del tema, usted es la que tiene la experiencia”, y uno dice ¡a ver!, pero es que yo no estoy, no sé cómo decirlo, no estamos hablando de un extraterrestre que es por allá traído de otro mundo, es una persona común y corriente. (...) hay un rótulo que dice “discapacidad”, entonces tal vez tengo de dónde agarrarme para poner una barrera y decir “es que ustedes son los que tienen el conocimiento”». (Docente, 31 de agosto de 2020, entrevista)

El diálogo y la seducción con algunos de los maestros resistentes, por parte del cuerpo docente, ha permitido que progresivamente se incorporen los ajustes y se flexibilicen los planes académicos, atracciones que se han dado acudiendo al sentido humano de la educación, la escuela y la diferencia. De hecho, en ocasiones se han dado mediaciones y directrices verbales y escritas por parte del cuerpo directivo para atender los llamados de la educación de calidad a ECD. Aun así, con algo de frustración un docente orientador menciona cómo en ocasiones la persuasión y la instrucción directiva no es suficiente y la resistencia continúa, teniendo algunas veces que reportar a las autoridades educativas, sin muchas respuestas favorables:

«particularmente (docente de apoyo) ha tenido que trabajar casos muy duros que antes tenía que trabajarlos yo en el colegio, ahora que llegó ella le toca a ella, pero hay casos muy duros de maestros, que definitivamente no dan su brazo a torcer, y uno va donde las directivas, inclusive locales, inclusive distritales, “mire, hay esta situación” y en muchas situaciones las autoridades se lavan las manos frente a eso, buscan diez mil excusas para no atender el caso y remitírselo a otro y en muchos casos se generan círculos de ineficiencia donde no se resuelve el problema, entonces no es conveniente usar esa estrategia con los maestros y tenemos el problema de que convencer a la gente es muy demorado». (Docente orientador, 20 de agosto de 2020, entrevista)

Otra de las implicaciones de la negación para realizar los ajustes curriculares está en responsabilizar exclusivamente a la familia del aprendizaje de sus hijos, tomando como referencia las nociones de deberes de la padres y madres que aparecen en el Manual de Convivencia, lo que trae consigo nuevas tensiones en tanto que el cuidado de sus hijos, el día a día de las labores del hogar, los compromisos laborales, la formación académica de los familiares, son factores que restringen el acompañamiento escolar en el hogar.

Sobre las docentes de apoyo recaen los impactos académicos y emocionales de la resistencia (Malagón, 2012) “¿cómo es posible que la profesora no sepa quién es ella, no sepa que ella tiene discapacidad y no sepa que ella no trabaja igual que los niños en el ámbito académico?” (, 11 de mayo de 2020, diario de campo) relataba una madre al referirse a la exigencia académica por parte de una docente.

Para presentar la última idea de esta sección tomaremos como referencia la siguiente narrativa:

«“entonces el profe llega y dice “¿bueno, este es de inclusión o no es de inclusión?, si es de inclusión entonces tengo que ponerle unas tareas distintas y ese me las entrega distinto y al final termino pasándolo porque es de inclusión, a los que no son de inclusión les exijo distinto”. Esa es la manera de ver el maestro el asunto, y es la forma como él ha resuelto el problema, el resolvió el problema de esa manera porque no hubo una formación, no hubo un proceso de capacitación no ha habido una manera en la cual el maestro digamos desde el mismo genere ese interés». (Docente orientador, 20 de agosto de 2020, entrevista)

Este fragmento muestra como la flexibilización del currículo y el PIAR en ocasiones se ha visto como un trabajo falto de rigurosidad y criterio pedagógico, en el que el esfuerzo, desempeño y resultados del ECD es subvalorado por su condición, lo que lo coloca en un lugar de subordinación intelectual.

Rechazo a la diversidad

Una de las causas de fondo a la resistencia y abordajes descontextualizados por parte de algunos maestros radica en el rechazo a la diferencia y la intención de perpetuar lo universalmente establecido en términos de valores, prácticas y saberes (Lino, 2019). La discapacidad es una de las tantas características de la condición humana que pone en evidencia la normalización de subjetividades y formas de ser en el mundo, diversidad que se manifiesta en múltiples experiencias de sexos, géneros, credos, clases sociales,

geografías y culturas. Uno de los docentes orientadores anotaba cómo la expulsión simbólica de la diferencia se encuentra presente en la institución educativa:

“tipo de maestros que no lo mencioné pero que no solamente rechaza y saca, sino que además es violento, pero es un comportamiento de violencia no necesariamente a la discapacidad específicamente, es un comportamiento de violencia hacia la diferencia en general, yo los maestros que he visto que rechazan chicos con discapacidad, rechazan al homosexual, rechazan al chico de otra raza, rechazan al chico que piensa distinto, o sea es una violencia generalizada, no particular sino hacia esos chicos (ECD) y lastimosamente en la escuela todavía hay de esas personas”. (Docente orientador, 20 de agosto de 2020, entrevista)

En ese sentido en uno de los registros de diario de campo anotamos que una docente nos dijo, “si ser incluyente con los niños es dejarle las mismas actividades y que hagan lo que puedan” (13 de mayo de 2020, diario de campo) haciendo referencia a lo universalmente establecido y por ende es la responsabilidad del estudiante adaptarse, normalizarse y ajustarse, de lo contrario su lugar estudiantil y ciudadano no podrá ser alcanzado (Aguiló & Wolfgang, 2017).

De fondo se hace evidente un miedo a la diferencia (Skliar, 2010) la cual es desestabilizada con la presencia de un extraño que interpela y que desafía el *estatus quo* de la escuela (Aguiló & Wolfgang, 2017) y que demanda el estudio, la creatividad y la apertura de la práctica docente reflexiva, contextualizada, pertinente, desafiante.

Formación docente

Durante la investigación se observó una actitud reflexiva sobre las limitantes que actualmente hacen parte de la práctica docente en torno a la educación de ECD. En primera medida, hay un reconocimiento en el que se señala que más allá del ámbito académico de la escuela, las sociedades contemporáneas no están preparadas para integrar la discapacidad en los grupos y las instituciones. Una de las docentes directivas mencionó lo siguiente:

“Nosotros somos una sociedad que no estamos educados para el manejo de la discapacidad, nosotros no tenemos los avances de otros países, en el manejo con los chicos”. (Docente directiva, 18 de agosto de 2020, entrevista)

Precisamente el reto se complejiza al entender que la discapacidad es múltiple y diversa, no se trata de integrar *La Discapacidad* en la escuela, sino de leer la singularidad de los estudiantes en múltiples subjetividades e intersecciones que configuran *las discapacidades*, que hacen parte de la constitución humana, reto que interpela constantemente la institución escolar.

Como sustento de lo anterior, dos docentes compartían sus percepciones sobre el asunto:

“a veces yo me siento corto para manejar algún chico de inclusión con alguna discapacidad, yo a veces no me siento preparado, siento que me falta, y pues para eso es la docente de apoyo, pero pues

obviamente no da abasto, y a veces me planteo hasta dónde pueden llegar y si realmente estoy haciendo algo con ese estudiante”. (Docente, 28 de agosto de 2020, entrevista)

“yo siento que no estamos preparados, evidentemente no estamos preparados para manejar ciertas situaciones, quisiéramos tener muchas más herramientas y por eso la importancia del docente de apoyo, por eso nos guían en este proceso”. (Docente, 25 de agosto de 2020, entrevista)

Estos testimonios y otros más, evidencian cómo la formación docente profesional no incorpora en sus planes de estudio el desarrollo de estrategias pedagógicas para abordar las discapacidades. Frente a tales realidades, desde el área de inclusión educativa, las directivas docentes y las docentes de apoyo se han generado procesos de formación al interior de la institución para ampliar la capacidad de abordaje curricular de los estudiantes que participan en el colegio. Este tipo de charlas y jornadas formativas han sido bien recibidas por parte de los docentes en tanto que amplía su marco de actuación, sin embargo, algunos deciden no asistir puesto que argumenta que la temática no es de su competencia.

Capacidad de acompañamiento pedagógico

La normatividad vigente establece los criterios de acompañamiento pedagógico y define el número de docentes que se deben garantizar para no afectar la formación de los ECD⁵¹. A pesar de estos lineamientos, la resistencia y falta de formación docente, y la complejidad y singularidad de los ECD y sus familias, se desbordan las capacidades del equipo de trabajo.

Entre otras cosas, el acompañamiento de calidad a estos estudiantes requiere ejercicios personalizados, lo que demanda tiempo para la preparación, la implementación y el seguimiento durante el aprendizaje. Este tipo de situaciones que afecta directamente a las docentes de apoyo han sido identificadas por varias maestras, una de ellas nos dice:

“teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes que se deben atender con estas necesidades, no es suficiente el profesional de apoyo con el que cuenta la institución, digamos que, para apoyar a estos estudiantes, debido a que son chicos que necesitan un mayor acompañamiento y mayor dedicación y apoyo, y digamos que el número de docentes que hay en este momento y que ejerzan ese rol es escaso frente a la cantidad de alumnos que deben atender”. (Docente, 2 de septiembre de 2020, entrevista)

Sin embargo, existen posiciones menos reflexivas por parte de algunos colegas que adjudican la responsabilidad del proceso educativo exclusivamente al área de educación especial:

“las profes la cogen en contra de una persona por x o y motivo, y ya empiezan a juzgar su trabajo, no entienden la cantidad de estudiantes que tiene ella (docente de apoyo) son indolentes frente a muchas situaciones también, de hecho tratan mal a sus estudiantes, los maltratan a todos, entonces sí, entonces hay de todo como en todos los gremios, pero sí, aquí tenemos esa particularidad, que

⁵¹ De acuerdo con el Decreto 366 del 9 de 2009, debe existir una docente de apoyo por cada cincuenta ECD máximo.

no hay apoyo a la docente de apoyo particularmente en la tarde porque en la mañana son mucho más amigables con ellas”. (Docente, 25 de agosto de 2020, entrevista)

Esta intervención deja ver cómo existe una diferenciación entre el funcionamiento del área de educación especial (La Parra & Tortosa, 2003) desde la cual se brinda el apoyo educativo a los ECD respecto a la capacidad en las dos jornadas del colegio, teniendo en cuenta que en la jornada de la mañana hay menos estudiantes. Estas situaciones han desmejorado el acompañamiento personalizado a los estudiantes, situación que ha hecho que se presenten solicitudes formales e informales a las directivas de la institución, sin embargo, teniendo en cuenta la normatividad, mientras no se evidencie que se afecta relación entre el número docente-estudiante, no ha sido viable tramitar tal requerimiento.

Perfilamiento ocupacional de los ECD

El perfilamiento exclusivamente ocupacional y de preparación para el trabajo de los ECD puede entenderse como una respuesta a un problema estructural que impide la terminación de este nivel educativo sin cumplir ciertos estándares, pero a su vez es una adaptación forzosa que desconoce el amplio espectro de la formación humana (Grau, 1994).

De acuerdo con la información que se logró almacenar, muy pocos ECD logran culminar sus estudios de bachillerato, muchos de ellos son dirigidos a instituciones que ofertan programas de educación técnica y tecnológica, previa certificación de noveno grado, requisito necesario para iniciar esta formación.

Algunas familias que son notificadas que su hijo no culminará el bachillerato deciden no continuar el proceso educativo en la formación ocupacional, debido a factores económicos y personales, en tanto que el otro grupo acepta y agradece la posibilidad de dicha remisión. Algunos de los padres y madres se resisten a aceptar la realidad ante el anhelo de la terminación de estudios de bachillerato, en estas situaciones los docentes de apoyo buscan persuadir a las familias para lograr la vinculación y ver las bondades de una formación técnica, en comparación de las dificultades de ingreso a la educación superior o la consecución de un empleo.

“(…) entonces es todo un trabajo como se dice de diálogo, de convencer y trabajar con los papás que es lo más pertinente y lo más oportuno para los chicos, porque muchas veces el papá quiere que el chico se gradúe de once, pero no sabe para qué quiere que se gradúe de once, fuera que sí recibir un cartón, pero, llega a once, recibe su certificación de once y ¿al otro día qué?”. (Docente, 31 de agosto de 2020, entrevista)

Las expectativas de un proyecto de vida de educación superior se ven restringidas teniendo en cuenta la falta de políticas de inclusión en ese nivel educativo, los altos costos de la educación superior privada, la cual en pocas ocasiones no cuenta con el tipo de acompañamientos como el de las docentes de apoyo en las universidades.

Instalaciones precarias

Recientemente una de las tres sedes del colegio fue remodelada para ampliar los espacios escolares y mejorar la arquitectura. Una de las barreras de acceso a la educación a personas con discapacidad a la educación ha sido las dificultades que trae consigo la movilidad y el desplazamiento de su cuerpo (Galtung 1996; 1989). Durante el trabajo de campo identificamos situaciones que restringen el goce del espacio escolar por parte de los ECD en igualdad de condiciones respecto a sus compañeros.

Las dificultades que se logran evidenciar giran en torno a dos aspectos: primero, las condiciones de las AAP; segundo, las instalaciones del colegio. Respecto a las AAP se resalta que son instalaciones en un estado deteriorado, diferente a las demás aulas, este tipo de inmobiliario trajo consigo la solicitud de un grupo de docentes de apoyo para trasladar a los estudiantes a otra de las sedes ubicando únicamente grupos de ECD, trayendo consigo las consecuencias culturales que ya mencionamos acerca del *gueto escolar*. Una ESD nos compartió su opinión sobre las aulas en las que están los ECD:

“pues mi opinión es que nadie debería estudiar ahí, porque digamos que esas no son condiciones para recibir una clase, porque por ejemplo están en un mal estado y cuando hace mucho sol hace demasiado calor, o cuando llueve se entra el agua, entonces esas no son condiciones para que nadie reciba la clase”. (ESD, 2 de septiembre de 2020, entrevista)

Este testimonio permite develar cierta inequidad entre la asignación de instalaciones y recursos para el desarrollo educativo de los ECD, respecto al resto de alumnos, lo que configura un tipo de privilegio en la institución.

El segundo elemento tiene que ver con la infraestructura arquitectónica del colegio, la falta de rampas, señalización, adecuación de baños y lavamanos, barandillas, entre otros, que faciliten el desplazamiento de los estudiantes por el total de los lugares del colegio. Es de notar la forma en la que el colegio reconoce institucionalmente esta realidad y adjudica la responsabilidad al ECD para su disfrute de las instalaciones (La Parra & Tortosa, 2003) tal como consta el PEI del colegio:

“Al no contar con una infraestructura física adecuada para discapacidad motora (rampas de acceso) en el espacio físico de primaria y bachillerato, el estudiante debe contar con habilidad en el uso de las escaleras de forma independiente, movilizándose en cada uno de los espacios físicos de la institución”. (I.E.D. Julio Garavito Armero, 2016, pág. 34)

A pesar de disponer de ascensor, en la sede remodelada, la dificultad en las otras sedes y para acceder a ciertos espacios por parte de ECD física continua.

“no hay planta física, todo es súper viejito y digamos que lastimosamente, las infraestructuras no están pensadas para este tipo de chicos lastimosamente, sé que hay una reglamentación, sé que hay normas, leyes, pero hay muy poco”. (Docente, 28 de agosto de 2020, entrevista)

Frente a tales situaciones es relevante señalar que las decisiones adoptadas por el colegio se centran en la ubicación de grupos en los que hay ECD en la planta baja de los edificios, lo que impide que puedan acceder a los otros niveles cuando hay una actividad escolar o muchas veces apoyados en su movilidad por parte de los compañeros; “ellos no tienen que buscar nada por allá” fue uno de los términos que utilizó un ESD al anotar que con la ubicación de los salones en el primer piso ya la situación estaba solventada, lo que permite analizar que la apropiación del espacio escolar para los ECD se encuentra restringida física y culturalmente. A su vez, es preciso mencionar que el diseño arquitectónico de la remodelación de la sede no tuvo en cuenta la opinión del colegio y la participación de los ECD.

Incidencia estudiantil

El Gobierno Escolar busca consolidarse como una serie de participaciones, representaciones, instancias y decisiones de los estudiantes orientadas a promover el bienestar de los alumnos en lo personal, lo académico y lo convivencial. Con la designación de estudiantes se busca que la voz de la comunidad estudiantil pueda verse representada en instancias como el Consejo Directivo y el Consejo Estudiantil, así como la elección de cargos como de Personería y Contraloría.

Algunos ECD han sido postulados para ejercer representaciones de curso y se han desarrollado sin inconveniente alguno. Sin embargo, frente a los cargos superiores es de notar dos asuntos: primero, por lo general no se postulan ECD para ejercer dichos cargos; por otro lado, en los planes de gobierno o propuestas que se presentan no se incluyen estrategias concretas para beneficiar a los ECD en asuntos de orden académico y social. A su vez, se manifiesta lo siguiente:

«ellos (ECD) no son tan conscientes de lo que se puede hacer o cuál es realmente lo que llega a ser un Gobierno Escolar, bajo ellos son más como apolíticos, “no profe yo quiero que vengan y me coloquen no sé qué cosa y me pongan estructuras, quiero más desde las instalaciones”, cosas que no están dentro de sus poderes entonces, de pronto siento que no hay preparación frente a qué función le corresponde o los alcances que va a tener el estudiante en esas funciones». (Docente de apoyo, 31 de agosto de 2020, entrevista)

Lo anterior deja ver que la poca o nula incidencia estudiantil en los órganos de representación y decisión se encuentra limitada (Galtung, 1989), originada por las representaciones sociales del ejercicio de la autonomía de los ECD. De igual forma, las docentes han identificado una serie de dificultades en el lenguaje y la comunicación que les dificulta su participación en el “juego democrático” de la institución y se evidencia en el ejercicio de derecho al voto conozcan en detalle las propuestas que pueden respaldar (Skliar, 2010).

Factores que inciden

A continuación presentaremos algunos factores que llamaron la atención en el estudio y que, en clave de las violencias estructurales, pueden verse como dinámicas y barreras que afectan de manera diferenciada a las personas con discapacidad generando así algún tipo de exclusión.

Familia y la vida por fuera de la institución

Respecto al ámbito familiar identificamos cuatro elementos que consideramos relevantes por su incidencia en la vida escolar de los ECD:

1. Muchas de las familiares que acompañan los procesos educativos de los ECD son las madres, que en ocasiones ejercen solas la jefatura y el cuidado del hogar desde una connotación estrictamente femenina. Razón por la cual se da una sobrecarga en estas mujeres al tener que atender asuntos económicos, educativos, de salud, del hogar, entre otros.
2. Muchos de los familiares no logran realizar un acompañamiento académico a sus hijos debido a las ocupaciones laborales, lo que dificulta el cumplimiento de lo estipulado en el Manual de Convivencia y la normatividad vigente como uno de los deberes de la familia.
3. Es frecuente que por el nivel educativo de los familiares no se logre apoyo a profundidad con sus hijos.
4. Frente a las barreras educativas y laborales en la sociedad actual en contra de los ECD, en ocasiones se notan dinámicas que restringen la participación de los ECD en el escenario público, quedando confinados al hogar.

Transporte y desplazamiento

Las dificultades de movilidad y transporte público afectan con mayor severidad a los ECD y sus familias. Como se ha mencionado, muchos familiares buscan que sus hijos ingresen a la I.E.D. Julio Garavito Armero porque no encuentran una oferta de educación pública, gratuita y de calidad en los sectores donde residen, razón por la cual en ocasiones la sede del colegio queda lejana de sus lugares de residencia. En ocasiones las familias deben asumir hasta dos transportes por recorrido para lograr cumplir con la jornada y llegar a tiempo sin un registro negativo en el Observador Estudiantil, esto teniendo en cuenta que actualmente el colegio solo tiene un convenio de transporte escolar gratuito con la Localidad de Bosa, configurando una prerrogativa (Galtung, 1989) respecto a estudiantes de otras zonas de la ciudad.

Sistema de salud precario

Algunos de los ECD requieren la toma de medicamentos para atender alguna situación clínica, lo cual en ocasiones afecta su desempeño académico y regulación emocional. Sin embargo, muchas de las familias no cuentan con los recursos suficientes para acceder a los

medicamentos de forma particular y los trámites en la salud pública pueden ser demorados e ineficientes.

Autoridades locales y públicas

Los docentes y directivas refirieron que la articulación con otras instituciones y autoridades en ocasiones puede ser desgastante (García & Jutinicio, 2014). De igual manera se refiere que la implementación de políticas públicas de discapacidad y los programas de gobierno se distancia de la realidad educativa concreta, hay una queja cuando se menciona que “un activismo total (...) ¿cuál ha sido activismo?, llega una persona a cumplir un contrato, nos acompaña, hace trabajo, recoge las firmas de las actas de todas las reuniones y se va y más nunca nos retroalimentan en eso, desafortunadamente eso” (Docente directivo, 4 de septiembre de 2020, entrevista).

Violencia durante la pandemia

“estar fuera del colegio es un asco, la verdad me hacen falta mis amigos, me hace falta estar con gente, pues o sea mis papas si están conmigo y eso, pero también necesito estar al aire libre en el colegio, salir a caminar con mis amigos, salir a un centro comercial, y también, qué así virtualmente uno no aprende nada comparado con lo que los profesores se paran al tablero a explicar, y creo que echo de menos eso, de ver a los profes ahí explicando y echo de menos el colegio sobre todo con mis amigos”. (ESD, 26 de agosto de 2020, entrevista)

En el Capítulo III hicimos mención a la necesidad de indagar algunos elementos de las afectaciones que puede producir el confinamiento obligatorio por la pandemia del virus COVID-19 y la continuidad escolar en casa. En las siguientes líneas se presentan algunos resultados producto de las entrevistas y la realización de la Cartografía Social Pedagógica en la que entendimos que el espacio escolar va más allá de las instalaciones físicas y comprende el aprendizaje en sentido amplio, en este caso, con las implicaciones del trabajo educativo en el hogar y del espacio virtual de enseñanza.

Dinámica de la pandemia

El aislamiento preventivo obligatorio trajo consigo unas demandas y desajustes a la educación tradicional formal que afectan severamente el desarrollo del currículo. Las principales acciones que se adelantaron por parte de las docentes de inclusión se concentraron en la distribución de estudiantes para adelantar los acompañamientos a distancia a los alumnos y sus familias, acompañado de encuentros semanales y agendas por turnos para las explicaciones necesarias.

El trabajo ha tenido una fuerte componente virtual que exige la conexión a internet y el uso de plataformas y aplicaciones a través de las cuales se comparten las cartillas y guías pedagógicas en las que se consignan las tareas y los trabajos que los estudiantes deben realizar. En la gran mayoría de los casos el trabajo es acompañado de llamadas telefónicas

y chats. Uno de los ECD describe el aprendizaje durante la pandemia de la siguiente manera:

«en las clases virtuales es cuando me llaman a hacer trabajos y toda la vaina. Pues sí, yo no tengo internet acá en la casa o me iban a dar clase pues no habían pagado el internet, entonces duré seis meses sin internet y a veces iba a hacer una tarea y no tenía para los minutos, entonces siempre es un poco duro, pero cuando hay internet y me llaman y me dicen “vamos a hacer trabajos”, ¡listo!, yo los hago y luego me dicen mándeme las fotos de los trabajos que hicimos y así he hecho». (ECD, 3 de septiembre de 2020, entrevista)

El acompañamiento en la virtualidad es muy bien recibido por la familia, acá una de las impresiones al respecto:

«“mamá estoy haciendo tarea con (docente de apoyo)”, pues nosotros casi que las calificaciones que tiene (su hijo) son gracias al acompañamiento que ha tenido con la profesora (docente de apoyo) que ella muy amablemente muy amorosamente comprendió la situación de nosotros». (Madre de familia ECD, 24 de agosto de 2020, entrevista)

Al conversar con los estudiantes es recurrente que mencionen que extrañan la vida en el colegio, las clases presenciales interactuar con sus amigos y los profesores. Del mismo modo, sienten que el trabajo en casa es monótono y aburrido, que se da una sobrecarga en las tareas que les son asignadas y no poder compartir con sus compañeros para desarrollarlas, más allá de la comunicación por internet es algo que los frustra.

A continuación, mencionaremos algunas dinámicas de violencia que están presente aún en tiempos de confinamiento, aislamiento preventivo obligatorio y trabajo escolar en casa.

Violencia directa en la pandemia

En las interacciones virtuales también han estado presentes formas de violencia, un ejemplo de ello son los chats, por lo menos en dos sentidos, como un espacio de exclusividad para los integrantes, el cual deja por fuera de acceso a la información y a la socialización (violencia cultural) segundo, como agresiones a través de textos, audios e imágenes en las cuales se puede atentar contra una persona a través de distintas expresiones y burlas, en ambos casos se evidencia incidencias en los ECD, según nos comenta uno de sus compañeros:

“(…) más que todo en WhatsApp en las tareas que él no entiende (ECD) y pone algo, pues hay personas que le contestan mal a él, pues como que hay compañeros que le dicen que no sean pasados, que él no entiende y necesita sólo la ayuda de alguien o defienden a alguien, y en el colegio no pasaba mucho eso de lo del WhatsApp porque él no estaba incluido en el grupo, también por lo de su discapacidad entonces al momento de llegar la cuarentena tocó incluirlo y eso lo trataban algo fuerte”. (ESD, 26 de agosto de 2020, entrevista)

El abordaje de este tipo de situaciones de segregación y maltrato virtual se ha dado a través de las indicaciones de los docentes que se percatan que, en alguno de los canales de

comunicación, de los alumnos, no se incluye a los ECD (Skliar, 2010) todo evidenciado durante la pandemia.

Ahora bien, con la virtualidad y el uso de la tecnología se ha configurado un tipo de invasión al espacio privado del hogar a través de las llamadas telefónicas y las videollamadas, lo que irrumpe en la cotidianidad del entorno familiar. En ocasiones estos canales de comunicación han evidenciado formas de agresión en contra de los ECD.

«Sí, con algunas mamás específicamente algunos casos, como te digo que uno ya incluso al hablar con ellas en la presencialidad, entonces uno ya tiene el antecedente que son bruscas que uno les habla y le gritan entonces, uno va a corroborar en la virtualidad y es igual en casa con los chicos, y es como no viendo la fortaleza de su hijo sino como sintiendo que es como una carga más, porque “tengo muchas responsabilidades con mi hijo”». (Docente de apoyo, 31 de agosto de 2020, entrevista)

Hubiera sido interesante profundizar en este tipo de situaciones, sin embargo, exceden al alcance del presente estudio.

Violencia estructural en la pandemia

Parte de los factores identificados que se convirtieron en barreras para garantizar el derecho a la educación se encuentra el limitado acceso a internet de las familias con personas con discapacidad. En una de las entrevistas uno de los docentes manifestó que aproximadamente el 40% de los estudiantes de la institución no cuentan con acceso a internet, lo cual dificulta la interacción con los docentes y compañeros. Los esfuerzos de las familias por conseguir internet, así sea de manera intermitente para cumplir con los compromisos escolares se ve en el siguiente relato:

“ahora ¿qué vamos a hacer?, ¿cómo vamos a hacer?, sí, internet pues yo le pagaba su paquete de diez mil pesos que le duraba una semana para qué pudiera hacer sus tareas”. (Madre de familia ECD, 24 de agosto de 2020, entrevista)

A pesar del privilegio que resulta tener internet para el proceso educativo, notamos que la alfabetización virtual de los ECD no es muy avanzada, como tampoco la de sus padres, lo que ha llevado a la creatividad, la curiosidad y el ingenio al interior de las familias:

“pues eso sí ha sido un poco duro, duro, porque pues yo en cuanto a la tecnología yo no es que sea muy dura entonces, pero igual también está el tema del trabajo, los horarios y todo, entonces ¿qué ha tocado?, pues al principio yo lo que podía le podía colaborar (a su hija con discapacidad) pero ahorita pues el tema me ha quedado un poco más pesado por el trabajo porque he tenido muchos horarios que me cambian (...) pues ella ya sabe manejar lo del internet y eso, pongámosle que hagámosle preguntas a todo el mundo, cómo se maneja tal cosa, cómo se hace tal cosa o ya le digo investigue, si ella ya ve el caso que ella no puede entonces ella ya me dice y entonces yo ya empiezo

a preguntar, averiguar, yo miro en el internet cómo podemos investigar”. (Madre de familia ECD, 5 de septiembre de 2020, entrevista)

El anterior relato deja ver la complejidad de la situación en el momento en que los estudiantes quedan solos en casa, fenómeno que se empezó a masificar desde el mes de junio del presente año cuando se dieron indicaciones de reactivación económica y retoma de actividades laborales.

Los manejos de dispositivos y del internet también cuestionaron a los docentes, ellos reconocieron que ha sido un desafío poder emprender acciones para continuar con el ejercicio pedagógico durante la pandemia. Dicha situación impacta severamente el plan de ajustes razonables de los ECD; si antes se presentaban dificultades, como ya fue mencionado, con el trabajo escolar en casa se acrecentaron un poco más.

“Ahí sí yo digo que estamos rajados completamente, sí yo decía que en el aula no se hacían cosas específicas para los chicos con algún tipo, a los chicos de inclusión perdón, o sea en la virtualidad menos, si no se hacía presencialmente lo visto al menos, y yo soy el primero, yo estoy mandando a hacer unos talleres y ya, yo no estoy pensando en hacer un taller para un chico de inclusión”. (Docente, 28 de agosto de 2020, entrevista)

De ahí, nuevamente el protagonismo de las docentes de apoyo en su comunicación y acompañamiento a los estudiantes frente a las resistencias y falta de iniciativa docente para adecuar el currículo de los ECD en tiempos de confinamiento. Sin embargo, a pesar de dicho esfuerzo del área de educación especial, socialización entre pares se ha visto profundamente afectados debido al confinamiento en el hogar.

Violencia cultural

“Pues yo creo que, el niño con discapacidad está consciente de lo que es, o sea, él sabe que es diferente a los otros”. (Docente directivo, 22 de agosto de 2020, entrevista)

Percepción de los estudiantes con discapacidad

Algunas de las ideas que tiene la comunidad educativa acerca de la discapacidad lograron ser registradas en el estudio. Dentro de las más significativas son aquellas que denotan un sentido de “fragilidad” ante un posible contacto con otro, lo que implica una demanda permanente de amparo por parte de los sujetos que los rodean, lo que se liga con una idea de la “eterna infancia” (Cussiánovich, s.f.) y una autonomía postergada, por lo que ese otro, titular de sus derechos, es el encargado de conducir su vida. Aquí la intervención de un ESD que permiten ejemplificar esta idea:

“ellos son como niños pequeños que uno les dice que tienen que hacer, pues también uno debe tratarlos bien y tener mucha paciencia con ellos, me parece que deben estar incluidos en el colegio para que ellos sepan inclusive qué es bueno y malo y que no piensen que ellos viven en un solo mundo, sino que hay otro y que son seres humanos (...) cuando aprenden algo nuevo es como un bebé, por ejemplo, un bebé coge algo y lo mira y lo lame y dentro de su cabeza dice ¡no, esto es malo!, así pasa con un niño de inclusión, o sea aprende algo nuevo y se esfuerza para recordarlo al

momento en que el profesor lo explica, y si no logra entenderlo o aprenderlo, el profesor amablemente le corrige la duda”. (ESD, 26 de agosto de 2020, entrevista)

Dicha infantilización de los ECD, con la cual se les restringe su capacidad de agencia cotidiana, trae consigo una especie de “buenismo” en los que no cabe la maldad en los ECD, idea que puede ser nociva ante la falta de responsabilización frente a algún daño causado o un malestar producido a otro. Una de las madres de los ECD nos comparte una percepción en ese sentido:

“él tiene 19 años, va a cumplir 20, pero si usted habla con mi hijo es como si estuviera hablando con un niño de 10 o 12 años que no tiene maldad en su corazón, que lo único que él habla con ustedes de películas, de ficción, de los actores, de todo lo que quiera”. (Madre de familia ECD, 24 de agosto de 2020, entrevista)

Ante tal fragilidad, una infancia eterna y la “falta de maldad en su corazón” para posicionarse en un mundo cruel y exigente es improbable que las representaciones sobre los ECD en su vida adulta y posterior a la escuela tengan un desenvolvimiento más allá del escenario doméstico y la subordinación.

“(…) que se vaya para la casa ¿qué le espera?, ver televisión, hacer oficio, estar de pronto jugando con algunos compañeros en el barrio, pero no tiene un proyecto de vida definido, entonces que continúen el colegio, no importa si tiene 18 o 20 años, pero pues que continúe que sea su proceso hasta el final ser bachiller (...) para que logren ser bachilleres por lo menos”. (Docente de apoyo, 31 de agosto de 2020, entrevista)

Esta idea de un futuro inviable o limitado se va alimentando con la percepción actual y el comparativo que generalmente se tiene con los ECD y las prácticas que cotidianamente realizan de acuerdo con su ciclo vital, lo que niega su subjetividad (Martínez A. , 2016). Durante la investigación fue recurrente encontrar testimonios en los que se indicaba que no era frecuente que los ECD compartieran con jóvenes en espacios lúdicos o de diversión.

“A medida que van creciendo los intereses de los estudiantes también van cambiando y seguramente ese cambio en los chicos con discapacidad no se muestra tan evidente, por ejemplo, con relación a ¿qué te digo yo?, novias, fiestas, salidas”. (Docente de apoyo, 28 de agosto de 2020, entrevista)

De este modo la interacción entre pares se ve limitada por una serie de atribuciones al rechazo o el miedo, razón por lo cual es reiterativo encontrar la explicación de que los estudiantes prefieren estar solos, únicamente con estudiantes con características similares o en compañía de un adulto, alguien que los proteja y les indique el camino. Una docente de apoyo que ha trabajado varios años en la institución mencionaba al respecto:

“Son chicos que es más por la dificultad que tienen con relacionarse con los demás, no porque los demás lo rechacen, sino que de pronto esos estudiantes les gusta buscar es la compañía de un adulto (...) que sea profesor o que sea la orientadora que los esté acompañando”. (Docente de apoyo, 28 de agosto de 2020, entrevista)

En los momentos en los cuales los ECD están solos y cuando son notados por el resto de sus compañeros su soledad causa curiosidad, sus pensamientos, sus ideas, analizadas desde

la distancia simbólica de quien observa. Así, “están en su cuento” es una de las expresiones utilizadas para describir la soledad mencionada.

Otro de los términos que son recurrentes para referirse a los ECD hace alusión a la exaltación de la diferencia y la diversidad⁵² en el marco de las capacidades humanas. Sin embargo, no queda del todo claro cómo algunas de esas expresiones logran describir una característica observable o se convierten en un tipo de eufemismo para moderar el lenguaje. Tanto en la encuesta como en las entrevistas aparecieron frases como “capacidades diferentes”, “habilidades diferentes”, “necesidades educativas especiales”, “habilidades diferentes que se pueden trabajar”, “puede ser que tengan habilidades en cosas que nosotros no hemos descubierto” y “diversidad” para describir a estos estudiantes, sin embargo, como investigadores e intérpretes de la información nos preguntamos constantemente ¿cuáles son esas capacidades que los hacen diferentes?, ¿diferentes a quién o a qué?, ¿a la mayoría?, ¿a lo que la mayoría no tiene?, ¿qué es eso que la mayoría no tiene y los ECD sí?

Vemos con sospecha la ausencia de respuestas a estas preguntas en por lo menos dos sentidos: primero, puede ser peligroso este tipo de afirmaciones pues naturaliza la discapacidad y la homogeniza, lo que no permite hablar de múltiples discapacidades en distintos contextos vividos por sujetos diversos (Najmanovich, s.f.). Y segundo, porque quizá los ECD no tienen esas “capacidades diferentes”, como nos lo hacían ver dos ECD y una ESD:

“todas las personas tienen las mismas capacidades y no se tienen que burlar de los demás”. (ECD, 9 de septiembre, taller de cartografía)

“hay chicos que se quedan en el edificio porque hay otros que se burlan de ellos, por ejemplo, yo, yo por tener mi discapacidad tengo las mismas habilidades que los demás, aprendo lento, pero lo aprendo”. (ECD, 9 de septiembre, taller de cartografía)

“no, porque igual nosotros tenemos (...) nosotros somos muchachos como los otros, aunque tengamos una discapacidad, pero nosotros tenemos nuestras habilidades”. (ECD, 5 de septiembre de 2020, entrevista)

Con lo anterior, queremos destacar el sentido de las capacidades normalizadas y el lugar que dicho discurso les ha asignado a los ECD, a continuación, haremos énfasis en otras dos percepciones que resultan relevantes.

⁵² De acuerdo con Skliar (2012) tanto la *diferencia* como la *diversidad*, son conceptos que han servido para referirse a la construcción de la alteridad desde la relación normalidad-anormalidad: los diferentes y los diversos. En ambos casos, menciona este autor, como resultado en la búsqueda de inclusión pueden darse “excesos peligrosos de alteridad” que recrean una especie de exclusión en la inclusión: «“antes nadie me veía, ahora, me miran demasiado”» (2012, pág. 184).

La fantasía y la sexualidad

Pareciera que en sí misma la discapacidad causa algún tipo de misterio y curiosidad por parte de quien no la tiene o no ha tenido una experiencia cercana. Una serie de atribuciones que se escapan del principio de una realidad sensata en modo, tiempo y lugar. Compartimos un primer fragmento de una entrevista a un docente para ampliar esta idea:

“para mí un chico de inclusión es un chico con su propio mundo, de pronto entrar a generalizar me cuesta, no, y pensando en casos específicos muchas veces ellos están en sus cosas, en su mundo, y no se sienten tan agredidos de cierta forma diría yo, pero yo pensaría que sí seguramente dentro de su autoestima y las ganas de hacer las cosas les cuesta un poco”. (Docente, 28 de agosto de 2020, entrevista)

El contexto de estas afirmaciones giraba en torno a cómo el docente asumía la reacción de un ECD en los momentos en los cuales era objeto de burla, se deja leer entre líneas que estos estudiantes no gozan de un tipo de consciencia sobre el entorno inmediato y por tanto su autoestima no puede ser deteriorada (Fernández M. , 2005). Adicional “el propio mundo”, al igual que en las páginas anteriores nos da pie para cuestionarnos si acaso ¿no todos los seres tenemos construimos nuestro propio mundo?, ¿nuestra propia percepción de la realidad?, y ¿qué es lo que hace diferente el mundo de una persona sin discapacidad a alguien que sí la tiene?

Las siguientes citas son dos fragmentos de los textos de dos ESD que fueron elaborados en el taller de redacción abierta y que guardan ese mismo sentido:

“El niño llegaba al colegio y veía al colegio como un castillo y a todos los estudiantes como criaturas místicas, cada día del colegio pasaba grandes aventuras, con esas criaturas místicas y aprendía sobre el significado de estar vivo y ser único como cada criatura”. (ESD, 28 de agosto de 2020, taller de redacción abierta)

“él tiene un poco de pena de su aspecto físico, él va con un casco de astronauta, todos siempre lo miran, él dice que si está en un lugar que no le gusta, imagina donde quisieras estar, él se imagina en la luna siendo astronauta y siempre es así su madre siempre lo recoge del colegio, llega a su casa hace tareas juega y se va a dormir”. (ESD, 28 de agosto de 2020, taller de redacción abierta)⁵³

Por otro lado, los mitos acerca de la sexualidad de las personas con discapacidad también salieron a flote durante el trabajo de campo. Como se mencionó, algunas creencias de los docentes están asociadas a la infantilización eterna de los ECD, lo cual se relaciona al suponer que su desarrollo sexual no puede ser otra cosa que una desafortunada falta de los controles de sus impulsos eróticos determinados exclusivamente por su discapacidad. Una de las docentes manifestaba su opinión acerca de comportamientos con connotación sexual en las aulas de clase, asunto que registramos en el diario de campo de la siguiente manera:

⁵³ Curiosamente este fragmento nos evoca la película estadounidense *Wonder* (2017) dirigida por Stephen Chbosky, cuya trama gira en torno a un niño y su familia quienes tienen miedo y retrasan el ingreso a la escuela por las posibles burlas en contra del estudiante debido a sus rasgos faciales.

«los profesores manifiestan que en diferentes ocasiones han visto que él (ECD) se masturba o que él empieza a jugar con sus genitales en clase, algunos manifiestan que es por su discapacidad y dicen cosas como “esos niños de inclusión se les despierta la sexualidad muy temprano” o “esos niños de inclusión están enfermos” (...) yo he aclarado esos mitos sobre el “niño eterno” o sobre la “hipersexcualidad de los niños con discapacidad”, lo cual no es verdad, pues él ya es un adolescente y pues como todos los niños presenta síntomas y curiosidad por su cuerpo, claro está que eso no le da derecho y que haga ciertas cosas en lugares que no debe». (25 de abril de 2020, diario de campo)

De este modo, la responsabilización de los actos del estudiante queda de lado en tanto que se asume que este no es consciente de lo que hace y las implicaciones de la transgresión a la norma, lo que puede llevar a la impunidad ante situaciones más graves o a reforzar estereotipos sobre las prácticas sexuales de las personas con discapacidad⁵⁴.

Autopercepción de los estudiantes con discapacidad

Algunos de los conceptos que los ECD tienen sobre sí mismos o sobre compañeros con los que han compartido en las AAP giran en torno a comprensiones acerca de la tranquilidad y la calma respecto a los ESD. También es significativo ver el reconocimiento de la diferencia por los mismos estudiantes con discapacidad, la forma de comunicación, la comprensión y empatía que notan respecto a las docentes de apoyo:

“(...) fue el primer día que fui al colegio y me encontré con muchos niños que jugaban, cada uno de ellos tiene un pensamiento distinto por su discapacidad y distinta forma para jugar, participar y aprender. Gracias a los profesores por su paciencia y sabernos entender”. (ECD, 28 de agosto de 2020, taller de redacción abierta)

Por otro lado, el lugar sociocultural de la discapacidad puede ser problemático y generar vergüenza en los ECD. Ya habíamos mencionado que los ECD tienen la potestad de decidir si prefieren que los docentes de apoyo ingresen o no al AOG para brindarles acompañamiento, teniendo en cuenta que la presencia de un tercero puede generar incomodidad respecto a los ESD. Sin embargo, queremos compartir el siguiente registro del diario de campo:

«“mire a los otros niños, yo no tengo discapacidad” (afirma la ECD) (...) se habla seriamente con la mamá, pero la mamá pide nuevamente que “por favor se tenga contemplación con la niña que entra en estrés, que entra en pánico al escuchar que ella presenta una discapacidad intelectual, porque ella es una niña muy inteligente, una niña capaz, una niña como los demás, su discapacidad no es que le falte algo físico y su discapacidad mental tampoco existe”». (25 de abril de 2020, diario de campo)

Este sentimiento de pérdida de la dignidad de las personas con discapacidad es causado por la sensación de un posible desprecio por las compañeras con quienes, después de mucho

⁵⁴ Sugerimos ver el vídeo *¿Por qué las mujeres con discapacidad no deberían tener hijos?*, del canal de Youtube “Las Igualadas” producido por el diario El Espectador (26 de marzo de 2019).

esfuerzo, ha logrado consolidar una amistad, lo cual se pone en riesgo con la presencia de la “discapacidad” (Rengifo & Rengifo, 2016).

Violencia simbólica

En los apartados de violencia directa, violencia estructural y violencia durante la pandemia vimos de manera muy clara cómo por parte de ciertos docentes y estudiantes se presentan situaciones, actitudes, prácticas o políticas que tienden a la segmentación y la segregación de los estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, las burlas tienen un origen y es el rechazo a la diferencia, como también la asignación de espacios y lugares para los ECD como manifestación del temor al “distinto” (Fernández F. , 2009). A continuación, ampliaremos algunos ejemplos, ya uno de los docentes orientadores nos aclaraba al respecto:

“Más que maltrato físico, es el maltrato verbal y la discriminación, es más verbal, es más de lenguaje, muy pocos los casos que se dan de agresión física y son más de discriminación, entonces eso es lo que más ha generado conflicto, el no respetar la diferencia del otro”. (Docente Directivo, 4 de septiembre de 2020, entrevista)

Una de las ESD entrevistadas nos manifestaba su molestia cuando recordaba los momentos en los que de manera verbal se daban exclusiones en el interior del aula de clases en contra de los ECD:

“es que hay dos o tres personas que solo les importa ellos (ESD) y no les importa qué piensan los demás y le dicen de frente a la profesora que no quieren trabajar con ellos (ECD) dentro del salón”. (ESD, 3 de septiembre de 2020, entrevista)

Las primeras semanas de la transición del aula de apoyo al aula es cuando más frecuente se da este tipo de rechazo, lo cual deja entrever un tipo de desprecio por lo que es proveniente de las AAP:

“bullying y acoso escolar casi por cualquier cosa, porque uno es flaquito, porque uno es gordito, porque uno tiene gafas, porque no tiene gafas, por lo que sea, entonces la relación entre los pares se torna de alguna manera muy fuerte y en ese sentido y particularmente ustedes que trabajan con estudiantes de inclusión de discapacidad (nosotros como investigadores) son estudiantes que particularmente experimentan muchísimo este tipo de situaciones cuando ingresan regularmente al aula”. (Docente orientador, 20 de agosto de 2020, entrevista)

Las situaciones concretas que evidencian este rechazo a la diferencia en ocasiones son abordadas por los docentes, de acuerdo con el conducto regular antes mencionado. Algunas de las estrategias de reflexión (Boggino, 2012) son acudir a la diversidad de la sociedad y la necesidad de mantener una convivencia pacífica, como lo sustenta el siguiente fragmento:

«(...) también interviene la coordinadora y manifiesta que “en un mundo todos nos vamos a ver, todos nos vamos a mirar, todos vamos a estar con el otro y pues hacer la idea que ese otro no me

miré es complicado”, pero el niño (ESD) dice que él no quiere tener ningún contacto con él y que él es diferente, no quiere hablar con él». (25 de abril de 2020, diario de campo)

Con el tiempo se fue logrando que los docentes ejercieran la labor de atención de situaciones en las que se involucraban los ECD pues al principio se notaban algo tímidos precisamente por el temor a la diferencia y la falta de información acerca de qué es la discapacidad.

«“usted puede hacerle el llamado de una manera normal, cómo se lo va a decir a cualquier otro estudiante”, entonces sí evidenciamos como cierta tensión o temor en los profes en ese aspecto, digamos que esa es una tensión o barrera que no se va a disminuir del todo». (Docente, 31 de agosto de 2020, entrevista)

Como complemento al abordaje de las situaciones directas, el colegio ha dispuesto de estrategias pedagógicas para pensar detenidamente y en colectivo acerca de la diferencia y prevenir el rechazo a los ECD:

“nosotros hemos hecho talleres con los estudiantes frente al manejo de la inclusión y nosotros hemos hecho como reflexiones que es importante que todos tenemos algún tipo de dificultad y partimos del hecho que ninguno de nosotros es perfecto, que todos tenemos una necesidad, todos tenemos o habilidades y que hay cosas en que nosotros no somos buenos, no todas nos las sabemos” (Docente, 31 de agosto de 2020, entrevista)

Con respecto a las familias queda en evidencia la forma en la que pueden asumir la vida escolar de algunos de los ECD, adjudicando la discapacidad a la falta de exigencia aun cuando se implementan estrategias rigurosas de flexibilización curricular.

“Por otro lado tenemos padres de familia pues que se sienten digamos maltratados o señalados cuando se les hacen digamos observaciones con relación al rendimiento académico de sus hijos, entonces, se sienten incomprendidos o de pronto con ciertas actitudes de negación y simplemente lo que hacen es justificar todo el tiempo el comportamiento de sus chicos porque en algunos casos estos chicos se excusan en su discapacidad para evadir la responsabilidad académica y estos se transmiten a los padres de familia quienes piensan que se están digamos, presionando o siendo injustos de cierta manera sobre ellos”. (Docente, 2 de septiembre de 2020, entrevista)

De acuerdo con algunos de los docentes, este tipo de situaciones impide una adecuada inclusión educativa y la autonomía del ECD.

La normalidad entre comillas

Para finalizar el capítulo de hallazgos queremos cuestionar las intervenciones de los participantes en la investigación, en tanto que durante el análisis nos generan dudas ciertos términos utilizados para referirse a la discapacidad y a los ECD (Fernández M. , 2005). Es un ejercicio interpretativo en el que buscamos leer *profundamente los textos* para interpelar desde la pregunta el lugar cultural (Bourdieu, 1972) que ocupa la educación inclusiva en el colegio. Para cumplir con este propósito, seleccionamos 17 fragmentos y resaltamos en

negrilla las frases que nos inquietan, luego proponemos interrogantes para cada expresión, con la intención de convocar al lector en la curiosidad de nuestra investigación:

1. “no se podían meter con ellos porque les decían los directores de curso, les decía **no se metan con los de inclusión de apoyo porque ellos son sagrados (...)** **porque nosotros como somos sagrados y con discapacidad (...)** –entrevistador: ¿qué es ser sagrado?- lo más sagrado, qué tiene como un chico de síndrome de Down o con un ciego o con silla de ruedas o apoyar a una persona con discapacidad”. (ECD, 24 de agosto de 2020, entrevista)

Pregunta: ¿los ECD gozan de una dignidad especial por su condición?

2. «ellos decían “¿por qué no nos ponen las tareas que le ponen a (estudiante con discapacidad) ya que **nosotros somos chicos convencionales?**” (...) un chico convencional es el que tiene un aprendizaje de neuronas muy activas y desarrolla rápido las actividades que no entienden o sea que los chicos de aula especial y de **inclusión no tienen esas neurona están activas**». (ECD, 24 de agosto de 2020, entrevista)

Preguntas: ¿los ECD no son convencionales?, ¿qué es lo convencional?

3. “porque los chicos ya conocen que son estudiantes, **compañeros diferentes**, se genera obviamente el rechazo por no querer trabajar o algo así, pero pues que abunden los casos o que sean muchos”. (Docente, 28 de agosto de 2020, entrevista)

Pregunta: ¿a qué diferencia se refiere?

4. “**no me los imagino al frente de un computador**, intentando trabajar, es difícil, sí a veces les costaba prestarle atención a uno en la clase, cómo será desde la parte de un computador viendo al profesor”. (Docente, 28 de agosto de 2020, entrevista)

Pregunta: ¿los ECD no reciben la misma atención docente en clase que los ESD?, ¿los ECD no son competentes para utilizar un computador?

5. “el fruto que esos chicos estén ahí, estén de inclusión, **que puedan entrar a un salón de clases normal** y demás”. (Docente, 28 de agosto de 2020, entrevista)

Pregunta: ¿las AAP son anormales?

6. “por qué muchos chicos los podrían tener en sus casas, **sin hacer nada de pronto**, poniéndolos a hacer algo que sea de pronto **más mecánico, un oficio o una cosa así**”. (Docente, 28 de agosto de 2020, entrevista)

Pregunta: ¿los ECD pueden aprovechar su tiempo en deportes, artes, literatura, ciencia, entre otros?

7. “yo lo grito y pues también sé que es error mío porque no reconozco que él es alguien de inclusión y qué tiene una discapacidad, sino que **pienso que es otra persona normal pero no es así**”. (ESD, 26 de agosto de 2020, entrevista)

Pregunta: ¿un ECD no es una persona normal?

8. “Respecto a mi asignatura muestran progresos que considero enormes, ya que **muchos de los estudiantes considerados regulares** no hacen esfuerzos ni progresos similares” (Docente, 4 de septiembre de 2020, encuesta)

Pregunta: ¿los ECD son irregulares respecto al esfuerzo académico que realizan?

9. “**pueden compartir normalmente con los estudiantes regulares** pero digamos que cuando hay ciertas discapacidades a nivel físico la movilidad se hace bastante complicada para ellos por la infraestructura misma del edificio”. (Docente, 2 de septiembre de 2020, entrevista)

Pregunta: ¿qué es lo regular?

10. “Había una vez un niño de mi salón el año pasado el cual **tenía un problema mental**, y pues nos tocaba hacernos en grupo de tres y en ese entonces yo estaba con una amiga y como nos hacía falta un integrante nos hicimos con él, pero **él no quería porque sentía que le teníamos lástima** y como no le gustaba, decidió hacerse solo”. (ESD, 28 de agosto de 2020, taller de redacción abierta)

Pregunta: ¿la discapacidad es un problema mental?

11. “¿dónde hay más movilidad escolar? efectivamente **en los estudiantes regulares**, los que no están en el proceso de inclusión, porque los de inclusión, excúsenme el término, pero algunos hay que ponerles abogado para que salgan”. (Docente directivo, 4 de septiembre de 2020, entrevista)

Pregunta: ¿los ESD se reconocen como regulares?

12. «no lo va a aprender todo, pero no se va a ir como llego, como hay profes que dicen “**pues toco recibirlo y tengámoslo ahí**”». (Docente, 31 de agosto de 2020, entrevista)

Pregunta: ¿los ECD no tienen derecho a la educación pertinente y de calidad?

13. “él es un niño muy cordial, **él es un poquito también intenso obviamente eso hace parte de su discapacidad**”. (Docente, 25 de agosto de 2020, entrevista)

Pregunta: ¿todos los estudiantes con discapacidad son “intensos”? ¿los ESD no son intensos y eso tiene que ver o no con que no tengan discapacidad?

14. “que los chicos saben que hay personas voy a colocarlo **entre comillas diferentes a ellos**, con diferentes capacidades y que están también en el aula”. (Docente, 28 de agosto de 2020, entrevista)

Pregunta: ¿entre los ESD no existen diferencias?

15. “y me sorprendió, fue en un ejercicio de departamentos y capitales que se los aprendió todos de memoria, y yo decía, ¡uy (ECD)!, **mejor que un chico entre comillas normal**”. (Docente, 28 de agosto de 2020, entrevista)

Pregunta: ¿los ECD son anormales?

16. «**a veces no la acatan los chicos entre comillas normales**. Sin discapacidad digamos que **no puedo esperar lo mismo de mis chicos**, pero entonces ellos también nos informan y nos dicen “profé, no, él no hace caso y sigue ahí”, y ya, uno interviene y le hace el llamado». (Docente, 31 de agosto de 2020, entrevista)

Pregunta: ¿los ESD se reconocen como normales? ¿hay una pertenencia o manejo exclusivo docente respecto a los ECD?

17. “en la mayoría he visto que motivan a los chicos con discapacidad, de pronto a veces lo miro más que se ve más como el apoyo a nivel de discapacidad de los papás a los hijos, que de pronto a nivel de **entre comillas que los chicos normales** tengan apoyo de los papás”. (Madre de familia ECD, 5 de septiembre de 2020, entrevista)

Pregunta: ¿qué significa ser normal?

Queremos concluir este capítulo mencionando que, desde lo analizado, notamos que no es coincidencia o producto del azar las situaciones descritas en las cuales la dignidad, la libertad y la autonomía de las personas con discapacidad ha sido violentada, vemos que detrás de estas dinámicas existe una ambivalencia entre el plano discursivo y material de la realidad escolar; por un lado, vemos que se exaltan anotaciones acerca de la diferencia como constitución humana y un valor fundamental en las sociedades, y por otro lado, tácitamente, desde el plano simbólico, aún existe una frontera entre el estudiante con discapacidad y el “normal”, “convencional”, “regular”, segmentación disimulada metafóricamente con la expresión *entre comillas*, la cual retomamos en el título de este estudio, precisamente para significar el eufemismo detrás del aparato cultural.

CAPÍTULO VII

Conclusiones y Recomendaciones

Este último capítulo contiene las impresiones finales de todo el ejercicio investigativo. A continuación, mencionaremos las ideas de llegada a puerto en relación con la pregunta y los objetivos de investigación; enfatizaremos en los puntos que se tornaron frecuentes y propondremos temáticas que emergieron durante el proceso, las cuales desbordan nuestro alcance y que consideramos relevantes para futuros estudios.

No fue tarea sencilla adentrarse en una realidad concreta para indagar las violencias escolares desde una mirada multicausal y multidimensional, en la que más allá del golpe y la riña se propende por un abordaje en el cual confluyen simultáneamente tiempos, espacios, sujetos, colectivos y políticas. Tanto en el problema de investigación como en el marco conceptual insistimos en la necesidad de poner en cuestión los discursos y prácticas acerca de la educación inclusiva en estudiantes con discapacidad, y los hallazgos nos demuestran que el tema aún no está resuelto, se torna necesario profundizar en las comprensiones, abordajes y consecuencias de la violencia en la escuela y continuar interpelando la “normalidad cultural” instalada.

La segmentación analítica desde las violencias directas, estructurales y culturales nos permitieron ver un entramado complejo de relaciones humanas que acontecen en el escenario escolar, y que no obedecen a una lógica causa-efecto, en la que primero está el golpe y luego la sanción, las políticas luego de las prácticas docentes, la historia familiar antes que la escolar, son realidades múltiples, cambiantes, con tensiones, encuentros y fugas que hacen que la institución educativa sea un escenario rico para la reflexión, la construcción de conocimiento y la transformación sociocultural.

Con respecto a las violencias directas, observamos que los golpes y las riñas en la que participan estudiantes con discapacidad no son frecuentes, sin embargo, estas se han presentado en ocasiones como reacción, por parte de la persona con discapacidad, ante respuestas a burlas recurrentes, aunque también esta persona puede ser quien agrede a un compañero sin causa aparentemente evidente, lo cual se complejiza al notar justificación en la discapacidad por parte de los familiares o al identificar algún tema de medicación que incide en comportamientos agresivos. Fue más recurrente analizar situaciones relacionadas con la burla en la que los estudiantes sin discapacidad identifican características físicas, emocionales o psicológicas de la persona para hacerlas objeto de menosprecio. En este tipo de situaciones aparecen múltiples acciones, entre las que se encuentran: la normalización de la burla y “dejar sí” por parte del agredido o los espectadores, la interferencia de otro estudiante exigiendo respeto, el abordaje a veces reflexivo o autoritario por parte de algún docente, los registros en el Observador del Estudiante, que en ocasiones es un simple requisito y, para los casos más delicados, la aplicación del conducto regular por tipo de actos e instancias previamente definidas.

En estas situaciones generalmente se atiende la situación coyuntural y se busca que el acto dañino cese y no vuelva a ocurrir. Ahora bien, si el docente que atiende la situación ve el hecho como una oportunidad de reflexionar acerca de la violencia y la diferencia humana, buscará generar conversaciones entre los estudiantes ubicando causas, lógicas, consecuencias para que sean reprochadas. Aun así, los momentos de burla entre los estudiantes en muchas ocasiones escapan al abordaje del docente en tanto se encuentran en un tipo de “dinámica oculta” y no logran ser identificadas en su totalidad.

Respecto a las violencias estructurales vimos cómo existen unas situaciones en el rol docente que son necesarias considerar. Principalmente fueron notorias las resistencias de grupos reducidos de maestros que rechazan explícitamente la labor educativa con estudiantes con discapacidad, lo que no corresponde con la normatividad vigente, aludiendo a la configuración de cargos y experticias que les impide descentrarse de su lugar de enseñanza históricamente consolidado, a lo que la institución responde con capacitaciones de corte teórico y normativo, que incluso pueden ser desconocidas por los profesionales. Sumado a esto, la formación transversal en distintas profesiones y la cultura de respeto a la discapacidad también se tornaron ausentes, razón por la cual, a pesar de los lineamientos públicos establecidos, se nota que las discapacidades en ocasiones exceden el saber docente, en tanto singularidades de los estudiantes. Adicional a lo anterior, no hay que perder de vista que la capacidad institucional de atención a estudiantes con discapacidad se ha visto desbordada.

Sumado a esto, fue relevante conocer cómo históricamente se institucionalizaron prácticas y políticas segregadoras de la diferencia ubicando a la discapacidad en otros lugares y tiempos, debido al temor y la falta de experiencia, transformaciones que se vienen dando con la incidencia de las docentes de apoyo. Sin embargo, debido a las problemáticas estructurales de la educación en las que se nota la falta de estrategias de educación diversa a los estudiantes con discapacidad, los abordajes institucionales han buscado proyectar una vida estrictamente ocupacional del estudiante, dejando de lado otros aspectos de la formación, en tanto que se evidencian unas limitantes profundas para que el alumno logre alcanzar el bachillerato y más aún llegar a la educación superior.

Cabe adicionar factores y situaciones significativas que inciden en la participación de los estudiantes con discapacidad en el colegio, entre los que se encuentran aspectos relacionados con la poca vinculación a las formas de Gobierno Escolar, las características arquitectónicas de la institución, las problemáticas de transporte y movilidad, la precarización de la salud y la desarticulación entre las políticas públicas de discapacidad y la realidad del colegio.

Por otra parte, anotamos cómo la violencia escolar no acontece únicamente en el plano espacial del colegio, los avatares que trajo consigo la pandemia impactaron severamente la escuela y las prácticas pedagógicas, desajustando la cotidianidad de estudiantes, familias, docentes y directivos. Esto evidenció que la educación encuentra límite en la virtualidad, más aún en estudiantes con discapacidad, en términos de conectividad, alfabetización

digital, dinámicas familiares. Sumado a lo anterior, se hizo visible cómo la violencia expresa en burlas, segregación y exclusión persiste o muta en la virtualidad.

Sobre la violencia cultural, resaltamos una clara materialización en las ideologías y representaciones acerca de la discapacidad que legitiman y dan explicaciones a las violencias directas, como los golpes y las burlas, y a las violencias estructurales, fundamentadas desde la ignorancia y el temor al aprendizaje de las personas con discapacidad, hasta asuntos relacionados con la infantilización de la población y la visión restringida de su participación en el territorio escolar. Quedó contrastado que, a pesar del esfuerzo, dedicación, compromiso de la institución con la discapacidad, el lugar simbólico de los estudiantes aún se encuentra rezagado, ante lo que se busca disimular con la disminución de los hechos a través del lenguaje, elementos que quedan *entre comillas*.

De esto modo, vemos pertinente que, en la institución educativa donde se desarrolló el estudio, se adelanten acciones que fortalezcan lo ya construido y centren la mirada en algunos asuntos a los cuales, como fue evidenciado, no se les presta mayor atención; es fundamental continuar en la reflexión pedagógica sobre el lugar que ocupa la diferencia en la escuela, se torna necesario reiterar que acciones, aparentemente sutiles, como la burla o el desprecio docente, pueden convertirse en actitudes segregadoras y dolorosas. Sumado a esto, en cualquier decisión administrativa y de articulación de políticas se requiere ver con lupa y tratar de ubicar mensajes éticos implícitos que pueden atentar contra los derechos y la participación de los estudiantes con discapacidad. Por último, movilizar el lenguaje en la escuela, la palabra construye las realidades de los estudiantes con discapacidad y su valor semántico puede ser nocivamente excluyente. El marco teórico resultó pertinente para abordar el problema de investigación, sin embargo, no hay que perder de vista las temáticas emergentes que se evidenciaron durante el proceso.

Como recomendación final, colocamos algunas tildes en la necesidad de profundizar ciertos temas que tocaron nuestra investigación, y que desde nuestro alcance y pregunta no fueron abordados, entre ellos: 1) el lugar de las violencias escolares en entornos virtuales; 2) el lugar de las familias, especialmente de las madres, en el cuidado de sus hijos con discapacidad y como receptoras, emisoras y testigos de algún tipo de violencia; 3) profundizar en los resultados de las políticas públicas de educación inclusiva, atención y prevención de las violencias en estudiantes con discapacidad; 4) ampliar abordajes de este tipo de estudios profundizando perspectivas interseccionales que permitan, además de interrogar el lugar cultural que ocupa la discapacidad, evidenciar otro tipo de tensiones, desde el racismo, el clasismo, el sexismo, el etnocentrismo, entre otros.

FUENTES

- Agudelo, M., & Hurtado, L. (2014). Inclusión Educativa de las Personas con Discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*, 45-55.
- Aguilar, M. (2019). Prácticas y Saberes Pedagógicos en las Políticas Educativas Relacionadas con la Educación de los Estudiantes con Discapacidad en Colombia. Investigación documental: 2009 a 2018. *Maestría en Educación*, 1-198. Bogotá D.C.: Universidad Militar Nueva Granada.
- Aguiló, A., & Wolfgang, J. (2017). Educación inclusiva y epistemologías del sur: contribuciones a la educación especial. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 1-23.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2018). Lineamiento Política de Educación Inclusiva. Bogotá-Colombia.
- Álzate, M., Gómez, M., & Jean-Pierre, D. (2010). *¿Cómo hacer tesis de maestría y doctorado?* Colombia: Ecoe ediciones.
- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 107-152). Barcelona: Gedisa.
- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*, 9-37.
- Aperador, A., Díaz, E., & Orozco, S. (2015). Estrategias para Fortalecer las Competencias de los Docentes, que llevan a cabo Procesos de Inclusión Educativa en dos colegios oficiales de Bogotá. *Maestría en Educación*, 1-352. Chía: Universidad de la Sabana.
- Arias, A., & Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 171-181.
- Arnaiz P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Algibe.
- Barbosa, C. (2015). Experiencias de Inclusión en la Institución Educativa Distrital “Sierra Morena”. *Maestría en Educación*, 1-145. Bogotá D.C: Universidad Santo Tomás.
- Barragán, D. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, 247-285.
- Barragán, D., & Amador, J. (2014). La cartografía social- pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario Educativo*, 127-141.
- Barrero, A., & Rosero, A. (2018). Estado del Arte sobre Concepciones de la Diversidad en el Contexto Escolar Infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 39-55.
- Barrios, M., & Mancera, M. (2018). Conflictividades Urbanas y la Escuela en el Posconflicto. *Maestría en Conflicto Social y Construcción de Paz*, 1-117. Cartagena de Indias, D. T. y C.: Universidad de Cartagena.
- Beltrán, L., Hernández, L., & Rubio, E. (2015). Política Pública en Discapacidad Intelectual: un estudio de caso de la Institución Educativa Ciudad Bolívar, Argentina. *Maestría en Educación*, 1 -198. Bogotá D.C.: Universidad la Gran Colombia.

- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J., & Trognon, A. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. París: Bordas.
- Boggino, N. (2012). *Cómo Prevenir la Violencia en la Escuela*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Bonilla, D. (2017). La Interacción en la Convivencia Escolar. *Maestría en Educación*, 1-138. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Borda, P., & Güelman, M. (2017). El campo de la investigación cualitativa y las características de los diseños cualitativos. En *Estrategias para el análisis de datos cualitativos* (págs. 9-21). Buenos Aires: Carolina De Volder - Centro de Documentación e Información, IIGG.
- Bourdieu, P. (1972). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Italia: Guaraldi Editore.
- Brogna, P. (2009). *Visiones y Revisiones de la discapacidad*. México. D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Cabrales, L., Contreras, N., González, L., & Rodríguez, Y. (2017). Problemáticas de Convivencia Escolar en las Instituciones Educativas del Caribe Colombiano: análisis desde la pedagogía social para la cultura de Paz. *Maestría en Educación*, 1-145. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Paz y Conflictos*, 60-81.
- Callejo, J. (2002). *Observación, Entrevista y Grupo de Discusión: el silencio de tres prácticas de investigación*. Obtenido de Revista Española de Salud Pública: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000500004
- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
- Carrasco, M., & González, M. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 7-38.
- Castro, A. (2015). Vida cotidiana y renovación pedagógica en el primer ciclo de educación infantil. Un estudio de caso. *Tesis Doctoral*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Chaux, E. (2012). *Educación, Convivencia y Agresión Escolar*. Bogotá D.C: Taurus.
- Chaux, E., & Velásquez, A. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación*(55), 14-37.
- Cid, P., Díaz, A., Valderrama, M., & Pérez, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y Enfermería XIV*, 21-30.
- Congreso de la República de Colombia. (2020). *Secretaría General del Senado - Leyes de la República*. Obtenido de <http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/leyes-de-la-republica>
- Contreras, Á. P. (2013). El Fenómeno de Bullying en Colombia. *Logos, Ciencia & Tecnología*, 4(2), 100-114.
- Cuervo, E. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en la educación. *Política y Cultura*, 77-97.

- Cussiánovich, A. (s.f.). Participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. *Historia del Pensamiento Social de la Infancia*, 86-102.
- Dabenigno, V. (2017). La sistematización de datos cualitativos desde una perspectiva procesual. De la transcripción y los memos a las rondas de codificación y procesamiento de entrevistas. En V. Dabenigno, *Estrategias para el Análisis de Datos Cualitativos* (págs. 22-70). Buenos Aires: Desarrollo Editorial Carolina De Volder - Centro de Documentación e Información, IIGGEsta.
- De Sousa Santos, B. (1991). *Estado, Derecho y Luchas Sociales*. Bogotá D.C.: ILSA.
- De Sousa Santos, B. (2018). Introducción a la Epistemologías del Sur. En M. Meneses, & K. Bidaseca, *Epistemologías del Sur* (págs. 25-62). Buenos Aires: Clacso.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Argentina: CLACSO.
- Delgado, N. (2015). Manifestaciones de Violencia Escolar. *Maestría en Educación*, 1-114. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz, L., Viasus, H., Rolón, H., & Ramírez, A. (2014). Caracterización del Fenómeno de Intimidación Escolar (Bullying) en Estudiantes de Grado Séptimo en dos Establecimientos Educativos Oficiales del Municipio de Zipaquirá. *Maestría en Docencia e Investigación Universitaria*, 1-92. Bogotá D.C.: Universidad Sergio Arboleda.
- DNP. (2020). *Planes Nacionales de Desarrollo 2002 - 2018*. Obtenido de Departamento Nacional de Planeación: <https://www.dnp.gov.co/DNPN/Paginas/Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx>
- Domènech, M., & Íñiguez, L. (2002). La construcción social de la violencia. *Athenea Digital*, 1-10.
- Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, 139-154.
- Dubet, F. (2003). Las Figuras de la Violencia en la Escuela. *Reflexiones Pedagógicas*, 27-37.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela: sociología de la experiencia escolar*. España: Editorial Losada.
- Duque Giraldo, C. P. (2009). *Hay un Cambio Educativo que nos Permite Preguntarnos ¿Si se trata esta vez, de la Transformación o de una Crisis en la Educación Especial?* Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fernández, C., Hernández, R., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Interamericana Editores.
- Fernández, F. (2009). Discusiones de metodología. La observación en la investigación social: la observación participante como construcción analítica. *Temas Sociológicos*, 49-66.
- Fernández, M. (2005). La noción de la violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de Trabajo Social*, 7-31.
- Flickinger, H.-G. (2018). Johan Galtung y la violencia escolar. *Guión, Joaçaba*, 443-460.
- Flórez, Y. (2016). Educación Inclusiva en Torno a la Discapacidad: encuentros y desencuentros entre marco político y práctica escolar. *Tesis de Maestría*. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.

- Freidin, B. (2017). El uso de despliegues visuales en el análisis de datos cualitativos: ¿Para qué y cómo los diseñamos? En P. Borda, V. Dabenigno, B. Freidin, & M. Güelman, *Estrategia para el Análisis de Datos Cualitativos* (págs. 72-108). Buenos Aires: Desarrollo Editorial Carolina De Volder - Centro de Documentación e Información, IIGGEsta.
- Galtung, J. (1989). *Violencia Cultural*. Gernika.
- Galtung, J. (1990). La violencia: cultural, estructural y directa. *Journal of Peace Research*, 147-168.
- Galtung, J. (1996). *Paz por Medios Pacíficos*. Oslo: Gernika.
- García, D., & Jutinicio, M. (2014). Tránsito de la educación especial a la educación inclusiva: sendas diferenciadas en el entorno educativo. *Educación y Ciudad*, 107-116.
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la revisión documental. *Revista Vanguardia de Psicología*, 226-233.
- Gómez, L. (2019). Las Prácticas Pedagógicas de los Maestros vistas desde la relación entre Convivencia Escolar y Educación Inclusiva. *Maestría en Educación*, 1-197. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gómez, M., Jean-Pierre, D., & Alzate, M. (2010). *¿Cómo Hacer Tesis de Maestría y Doctorado?* Colombia: Ecoe ediciones.
- González, F. (2005). ¿Qué es un paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. *Investigación y Posgrado*, 13-54.
- Grau, C. (1994). *Educación Especial: integración escolar y necesidades educativas especiales*. Valencia: Promolibro.
- Grosfoquel, R. (2016). Del "extractivismo económico" al "extractivismo epistémico" y al "extractivismo ontológico": una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, 123-143.
- Grupo L.A.C.E. (2013). *Los estudios de caso*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica: castografías del deseo*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hurtado, L., & Agudelo, M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*, 45-55.
- I.E.D. Julio Garavito Armero. (2016). Proyecto Educativo Institucional PEI. Bogotá D.C.
- I.E.D. Julio Garavito Armero. (2017). *Manual de Convivencia*. Bogotá D.C.
- Ibarra, J. (2017). Violencia Escolar en Colombia. *Tesis de Maestría*. Bogotá D.C.: Universidad Santo Tomás.
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 39-72.
- Khun, T. (2004). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de México.
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 5-11.
- La Parra, D., & Tortosa, J. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación Social*, 57-72.

- Lino, N. (2019). Presentación. En B. De Sousa Santos, *Educación para otro mundo posible* (págs. 13-26). Argentina: CLACSO.
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 139-144.
- Lozano, L., Mitchell, M., & Villareal, L. (2015). Prácticas Sociales de Discriminación en Instituciones de Educación Básica y Media: estudio de casos en I.E Técnico I.P.C Andrés Rosa de Neiva, I.E Técnico Departamental Nataima de San Andrés I.E Técnico de Ciudadela 20 de Julio Barranquilla. *Maestría en Educación*, 1-106. Bogotá D.C.: Universidad Santo Tomás.
- Luna, N. (2018). La Mediación Escolar como Estrategia para la Convivencia en la Escuela. *Maestría en Educación*. Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana.
- Malagón, E. (2012). *Fundamentos de Trabajo Social*. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Manjarrés, D., & Vélez, L. (2019). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*(78), 253-297.
- Marín, C. (2014). Violencia Simbólica, Actitud Docente e Incidencia en el Bullying Vertical: “análisis desde la perspectiva de Pierre Bourdieu”. *Maestría en Educación*, 1-129. Bogotá D.C.: Universidad Militar Nueva Granada.
- Martín, M., & Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 1-4.
- Martínez, A. (2016). La violencia: conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, 7-31.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 165-193.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Orientaciones Generales para la Atención Educativa de las Poblaciones con Discapacidad - PcD-, en el Marco del Derecho de la Educación*. Bogotá D.C.: MINEDucación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá D.C.: El Bando Creativo.
- Ministerio de Justicia y del Derecho. (2020). *Sistema Único de Información Normativa*. Obtenido de SIUN: <http://www.suin-juriscol.gov.co/>
- Morales, C. (s.f.). La Historia de la Hermeneútica. En *Comprender el Derecho* (págs. 11-42).
- Morella, A., Calles, J., & Moreno, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 171-181.
- Moreno, L., & Valencia, L. (2015). Percepciones de la Comunidad Educativa de Guadalajara de Buga frente al Proceso de Discapacidad- Educación: una mirada desde la biopolítica y el biopoder. *Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos*, 1-102. Santiago de Cali: Universidad San Buenaventura.
- Najmanovich, D. (s.f.). *El Cambio Educativo: del control disciplinario al encuentro comunitario*.

- Nusbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nomadas*, 13-25.
- ONU. (2007). *Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad*. Obtenido de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ONU. (30 de Abril de 2008). Conferencia Internacional de Educación. *La Educación Inclusiva un camino Hacia el Futuro*. Ginebra: Organización de las Naciones Unidas.
- Orellana, D., & Sánchez, M. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 205-222.
- Osorio, Y., & Morales, J. (2017). Prácticas de la Violencia Social en Estudiantes de Educación Media en Contextos Educativos Públicos y Privados del Departamento de Caldas (Municipio de Manizales y Chinchiná) y Departamento de Risaralda (Municipio de Pereira). *Maestría en Educación*. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Pino, J., & Tiseyra, M. (2019). Encuentros entre la perspectiva decolonial y los estudios de discapacidad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 497-521.
- Polo, E. (2016). Colonialidad y violencia en la construcción de paz en Colombia. *Revista Pueblos*, 53-56.
- Porras, L., & Valencia, A. (2015). Estado de Arte sobre los Enfoques Conceptuales en Investigaciones realizadas en Maestría en Educación sobre Violencia Escolar en algunas Universidades de Bogotá durante el periodo 2005-2012. *Maestría en Educación*, 1-128. Bogotá D.C.: Universidad Santo Tomás de Aquino.
- Portacio, C. (2018). Sentidos que Construye el Comité Escolar de Convivencia de una Institución Educativa del Municipio de Medellín, Antioquia, acerca de la Justicia en la Escuela y su Incidencia en la Formación de Ciudadanías Activas. *Maestría en Educación*, 1-223. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ramírez, W. (2017). La Inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica n.º. 30*, 211-230.
- Ramos, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Ecos*, 27-32.
- Rengifo, T., & Rengifo, J. (2016). Reificación: una forma invisible de exclusión en la educación. En K. Amaya, & J. Castañeda, *Inclusión: reto educativo y social* (págs. 49-60). Bogotá D.C.: UNIMINUTO.
- Rojas, S. (2015). Discapacidad en clave decolonial: una mirada de la diferencia. *REALIS*, 175-2020.
- Rozo, A. (2019; 2020). Línea de Investigación en Educación y Pedagogía. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional - CINDE.
- Rozo, A. (2019; 2020). *Notas Seminario Educación y Pedagogía, Maestría en Desarrollo Educativo y Social*. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional y CINDE.
- Salamanca, A., & Martín-Crespo, C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*.

- Salas, A. (2017). Cátedra de la Paz: estudio de caso sobre el proceso de implementación en una Institución Educativa de la Ciudad de Cali. *Maestría en Derechos Humanos y Cultura de Paz*. Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana.
- Salazar, L. (2016). Representaciones Sociales de los Docentes en Casos de Abuso Sexual de los Estudiantes con Discapacidad. *Maestría en Educación*, 1- 207. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sanchez-Muros, S. (2008). *"Hablando de los gitanos" representaciones sociales en el discurso y la interacción escolar*. Granada: Universidad de Granada.
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en la investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 99-115.
- Sartori, M. (2010). *Discapacidad y Representaciones sociales de la Educación especial a la Educación Inclusiva*. Argentina: Fundación Universidad Nacional de San Juan.
- Secretaría Distrital de Educación. (2016). Aproximaciones Ecológicas al Clima Escolar en Bogotá: perfiles de riesgo, asociaciones con desempeño escolar y entornos escolares. Bogotá D.C., Colombia: SED.
- Secretaría Distrital de Planeación. (s.f.). *Planes Distritales de Desarrollo 2001-2020*. Obtenido de SDPlanación: <http://www.sdp.gov.co/gestion-a-la-inversion/planes-de-desarrollo-y-fortalecimiento-local/planes-de-desarrollo-distrital>
- Secretaría General. (2020). *Acuerdos Distritales Alcaldía Mayor de Bogotá D.C*. Obtenido de <https://secretariageneral.gov.co/marco-legal-normatividad/acuerdos-distritales>
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O...¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 85-123.
- Skliar, C. (01 de 03 de 2010). *Estar Juntos*. Obtenido de Portal Aprender: <https://www.youtube.com/watch?v=5rPEZhEObZI>
- Skliar, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En M. Almeida, & M. Angelino, *Dabates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (págs. 180-194). Argentina: UNER Facultad de Trabajo Social.
- Stake, R. (1999). *Investigación con Estudio de Caso*. Madrid: Morata S. L.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, A. (2015). Teorías de Conflicto. En J. Eslava, *Mediación Social, Teoría y Enfoques de Intervención*. Bogotá D.C.: Cendex, Pontificia Universidad Javeriana.
- Torres, A. (2017). Producción de conocimiento desde la investigación crítica. *Cátedra Doctoral* (págs. 1-15). Bogotá D.C.: Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.
- Valderrama, D. (2018). Convivencia Escolar y su Incidencia en la Construcción del Desarrollo Humano y Valores en el Grado Octavo de la IED Arborizadora Alta Jornada Mañana. *Maestría en Educación*, 1 - 74. Bogotá D.C.: Universidad Externado de Colombia.
- Valverde, L. (s.f.). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 308-319.
- Varguillas, C., & Ribot, S. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad. *Laurus*, 249-262.

- Vasco, C. (1990). Tres estilos de investigación en las ciencias sociales. *CINEP - Documentos Ocasionales*, 1-17.
- Weber, M. (2016). *¿Qué es la Burocracia?* Libros Tauro.
- Zemelman, H. (s.f.). Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. *Instituto Pensamiento y Cultura en América A.C. "Enseñar a Pensar"*, 1-17.

ANEXOS

Anexo 1. Títulos de investigaciones consultadas.

Nombre de la investigación
<ul style="list-style-type: none">• Caracterización del Fenómeno de Intimidación Escolar (Bullying) en Estudiantes de Grado Séptimo en dos Establecimientos Educativos Oficiales del Municipio de Zipaquirá• Cátedra de la Paz: estudio de caso sobre el proceso de implementación en una Institución Educativa de la Ciudad de Cali• Conflictividades Urbanas y la Escuela en el Posconflicto• Convivencia Escolar y su Incidencia en la Construcción del Desarrollo Humano y Valores en el Grado Octavo de la IED Arborizadora Alta Jornada Mañana.• Estado de Arte sobre los Enfoques Conceptuales en Investigaciones realizadas en Maestría en Educación sobre Violencia Escolar en algunas Universidades de Bogotá durante el periodo 2005-2012• Estrategias para Fortalecer las Competencias de los Docentes, que llevan a cabo Procesos de Inclusión Educativa en dos colegios oficiales de Bogotá• Experiencias de Inclusión en la Institución Educativa Distrital “Sierra Morena”• La Interacción en la Convivencia Escolar• La Mediación Escolar como Estrategia para la Convivencia en la Escuela• Las Prácticas Pedagógicas de los Maestros vistas desde la relación entre Convivencia Escolar y Educación Inclusiva• Manifestaciones de Violencia Escolar• Percepciones de la Comunidad Educativa de Guadalajara de Buga frente al Proceso de Discapacidad- Educación: una mirada desde la biopolítica y el biopoder• Política Pública en Discapacidad Intelectual: un estudio de caso de la Institución Educativa Ciudad Bolívar, Argentina• Prácticas de la Violencia Social en Estudiantes de Educación Media en Contextos Educativos Públicos y Privados del Departamento de Caldas (Municipio de Manizales y Chinchiná) y Departamento de Risaralda (Municipio de Pereira)• Prácticas Sociales de Discriminación en Instituciones de Educación Básica y Media: estudio de casos en I.E Técnico I.P.C Andrés Rosa de Neiva, I.E Técnico Departamental Nataima de San Andrés I.E Técnico de Ciudadela 20 de Julio Barranquilla• Prácticas y Saberes Pedagógicos en las Políticas Educativas Relacionadas con la Educación de los Estudiantes con Discapacidad en Colombia• Problemáticas de Convivencia Escolar en las Instituciones Educativas del Caribe Colombiano: análisis desde la pedagogía social para la cultura de Paz• Representaciones Sociales de los Docentes en Casos de Abuso Sexual de los Estudiantes con Discapacidad• Sentidos que Construye el Comité Escolar de Convivencia de una Institución Educativa del Municipio de Medellín, Antioquia, acerca de la Justicia en la Escuela y su Incidencia en la Formación de Ciudadanías Activas• Violencia Simbólica, Actitud Docente e Incidencia en el Bullying Vertical: “análisis desde la perspectiva de Pierre Bourdieu”

Anexo 2. Modelo de consentimiento informado.

Consentimiento Informado

Estimado/a Docente, Directivo Docente, Padre/Madre de familia y/o estudiante,

Usted ha sido invitado/a a participar en la investigación “*Violencias Escolares en Estudiantes con Discapacidad*”, realizada en la Universidad Pedagógica Nacional y CINDE en la ciudad de Bogotá D.C. a cargo de los investigadores Tatiana Sierra y Diego Acosta, en el marco de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Su participación es voluntaria, consistirá en una entrevista que se realizará de forma virtual en la cual se le solicitará que responda unas preguntas en relación con el tema investigativo; la entrevista podrá ser grabada a menos que usted no le dé la autorización explícita a los investigadores.

El primer momento de la entrevista se registrarán algunos datos demográficos como nombre, cargo o relación con la institución educativa, edad, sexo, el lugar de residencia, nivel educativo, entre otros. Para proteger su confidencialidad y anonimato, el estudio lo identificará mediante un código en lugar de utilizar su nombre; toda la información será recogida de manera confidencial. Usted puede rehusarse a contestar cualquier pregunta o terminar su participación en este estudio en cualquier momento. No existe ningún riesgo para usted en participar en esta investigación. Los resultados de este estudio serán discutidos en un documento académico sin mencionar nombres o algún detalle que lo identifique a usted. Si le interesa obtener una copia de los registros donde tendremos la entrevista o ti tiene alguna pregunta o comentario acerca de la investigación, puede contactar a los investigadores a los números telefónicos _____ - _____ o enviar un correo a _____ y a _____.

A continuación, podrá diligenciar el consentimiento informado⁵⁵:

Yo, _____, identificado con documento de identificación número _____, declaro que he sido informado de los objetivos y fines del presente proyecto de investigación. Además, declaro que me siento conforme con el mismo y que de forma libre y voluntaria, acepto colaborar en el desarrollo del estudio en mi calidad de directivo/docente/estudiante/padre-madre de familia (según corresponda) de la Institución Educativa Distrital Julio Garavito Armero. He recibido información sobre mi derecho a realizar las preguntas que considere necesarias durante el proceso, así como el derecho a conocer alguna información nueva sobre la investigación, si la hubiere. Reconozco que la presente investigación no representa riesgos para mi salud o la de mi hijo o familiar (según corresponda) ni beneficios económicos, que no recibiré un pago de dinero por hacerlo. Por otra parte, la información que yo suministre no será relacionada con mi nombre, ni aparecerá en ninguna publicación, solo se registrara un código numérico. Dejo constancia que recibo una copia del presente documento. Expreso mi libre aceptación para responder a las preguntas que se hagan y para participar con mis repuestas y los datos de mi familiar o estudiante (según corresponda) en la entrevista.

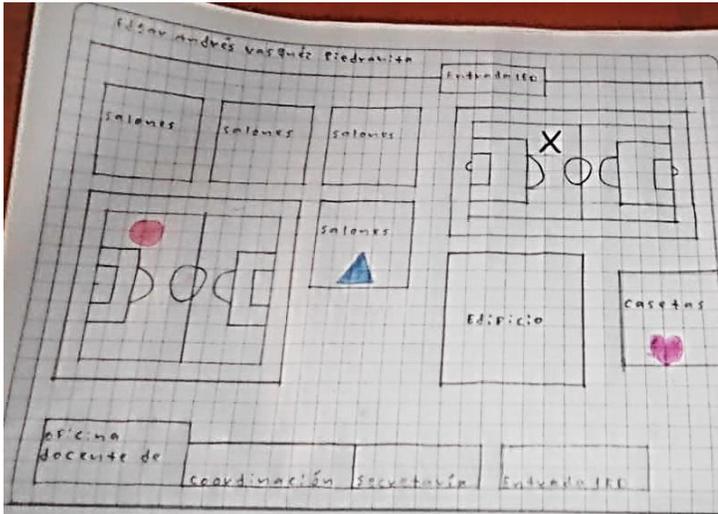
Quedando claro los objetivos de la entrevista, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar de la investigación, dejo constancia virtual de la autorización.

En constancia se deja autorización a través de la plataforma MEET de Google el día __, de __ de 2020.

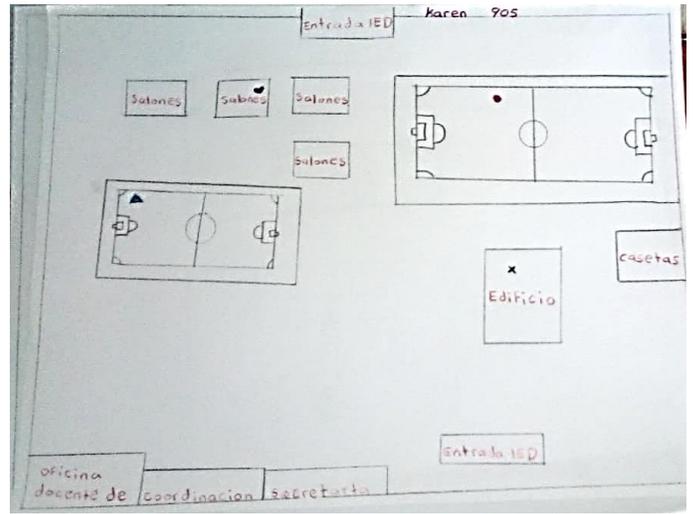
Participante	Nombre Completo	Número de Identificación
Entrevistado/a		
Investigador		
Investigadora		

⁵⁵ Teniendo en cuenta las dificultades de comunicación presencial producidas por la pandemia actual (virus COVID-19) el consentimiento informado será diligenciado por parte de los investigadores a través de una vídeo llamada en la cual se compartirá la pantalla con la persona entrevistada, se leerá en voz alta su contenido y se tomara grabación del momento en el que la persona autoriza su participación.

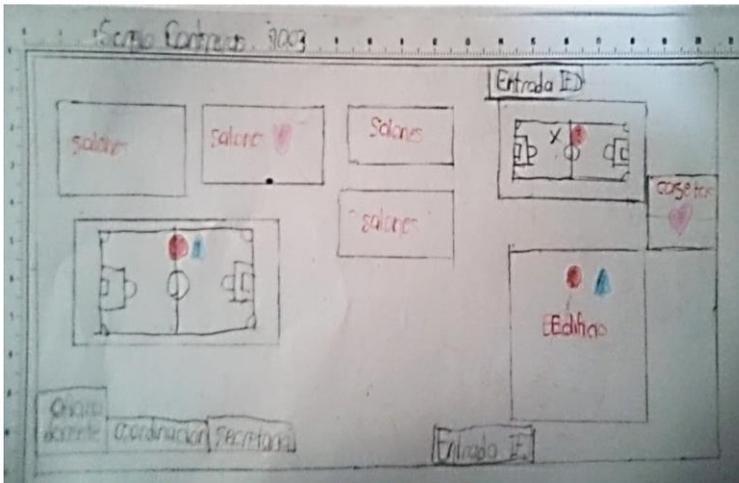
Anexo 3. Ejemplos de mapas de Cartografía Social Pedagógica.



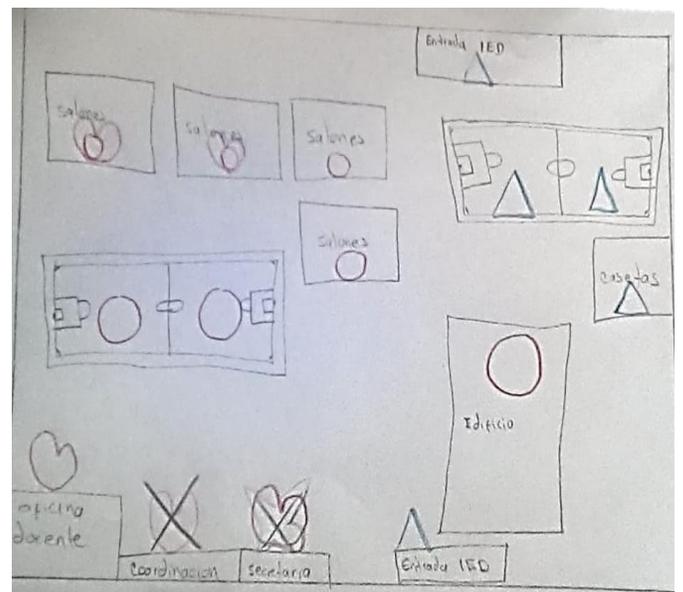
Mapa 1.



Mapa 2.



Mapa 3.

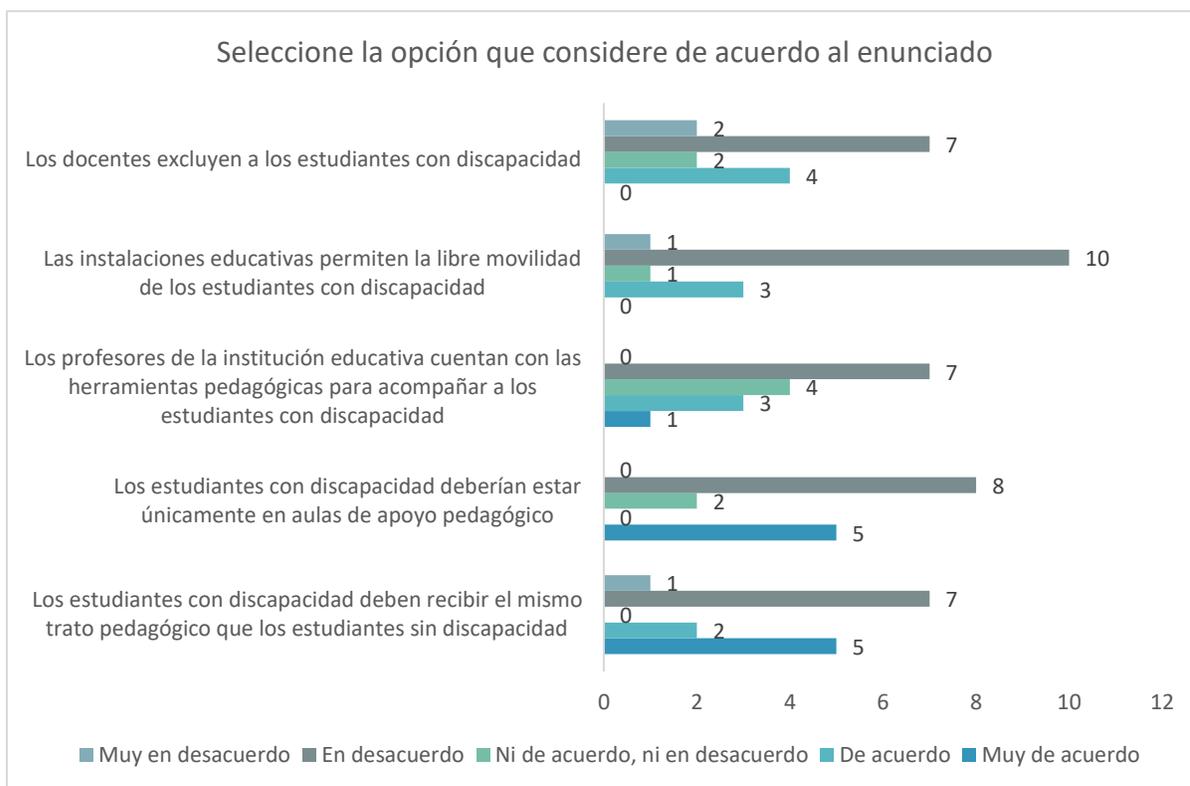


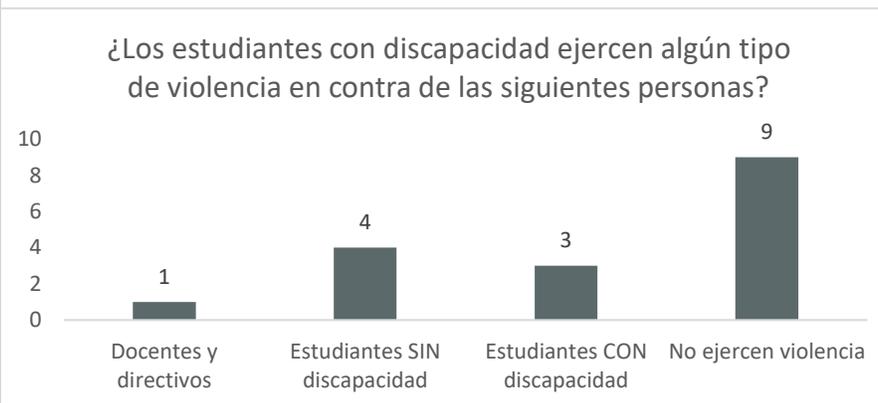
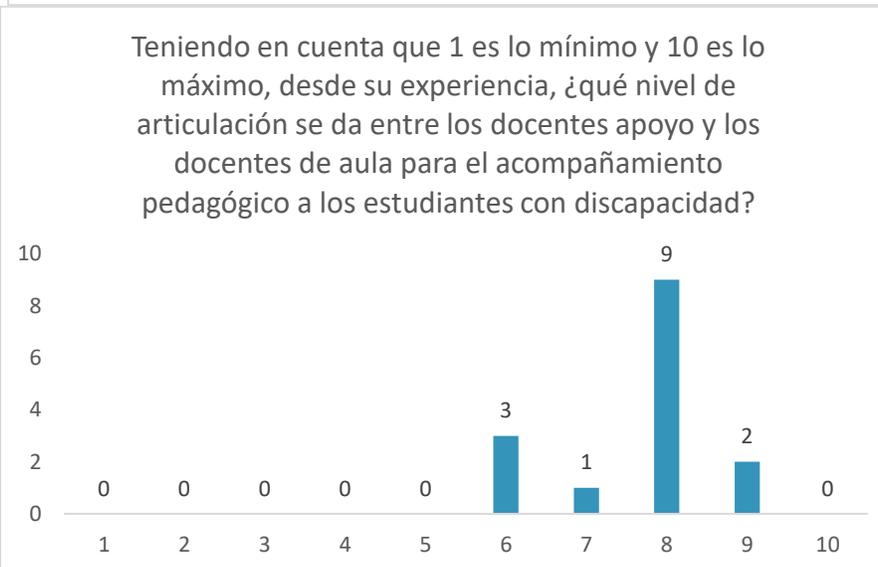
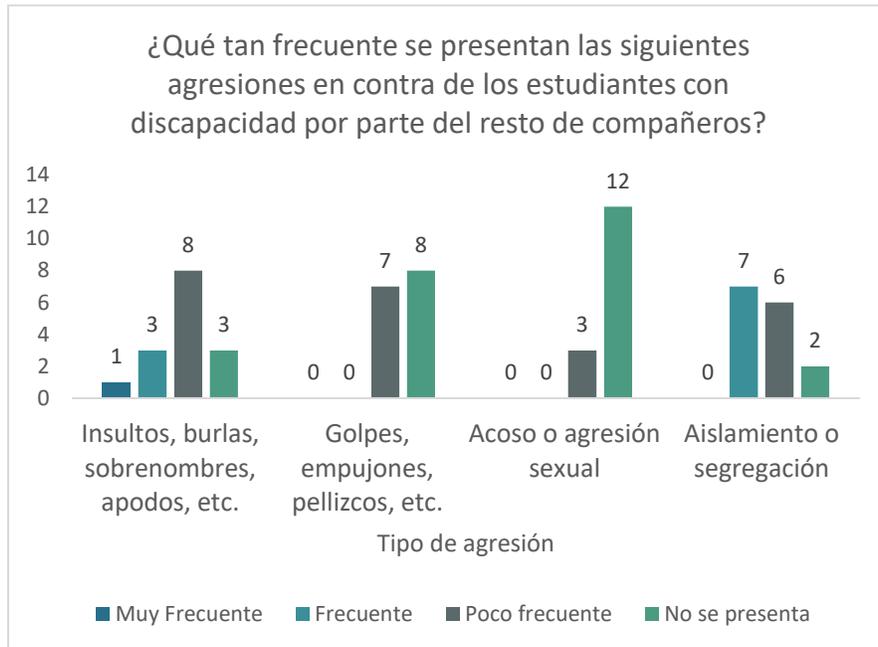
Mapa 4.

Anexo 4. Reporte de cuestionario aplicado.

Ficha Técnica

Fecha de aplicación: 28 de agosto al 4 de septiembre de 2020.
Institución: I.E.D. Julio Garavito Armero.
Medio de aplicación: Vía web a través de la aplicación Forms de Google.
Total de docentes que respondieron: 15.
Total por tipo de preguntas: I. Preguntas abiertas: 3. II. Preguntas de opinión por escalas: 11.
Sexo: I. Total de hombres: 4. II. Total de mujeres: 11.
Rango de edad: I. Entre 20 y 29 años: 0. II. Entre 30 y 39 años: 7. III. Entre 40 y 49 años: 2. IV. Entre 50 y 60 años: 6.
Tipo de docente: I. Directivo Docente: 1. II. Docente: 10. III. Docente de Apoyo: 3. IV. Docente Orientador: 1.
Nivel educativo: I. Profesional: 3. II. Especialización: 7. III. Maestría: 5. Doctorado: 0.
Tiempo de vinculación en la institución educativa: I. Menos de un año: 0. II. Entre 1 y 3 años: 1. III. Más de tres años: 14.





Anexo 5. Nomenclatura de archivos del trabajo de campo.

NOMENCLATURA ENTREVISTAS (ENT)				
id.	Característica	Código	Estructura del código	Ejemplo
Rol	Directivo docente	DIRDOC		
	Docente	DOC		
	Docente orientador	DOCORI		
	Docente apoyo	DOCAPO		
	Familiar	FAM	ENT_ROL_NOMBREMYUS	ENT_
	Estudiante con discapacidad	ECD	C_FECHA	DOCAPO_CRISTINAMARTI
	Estudiante sin discapacidad	ESD		NEZ_28AGOSTO
Nombre	Nombre Apellido	MAYÚSCULA		
Fecha	día-mes	NÚMERO, TEXTO		

NOMENCLATURA REDACCIÓN ABIERTA (RA)				
Id.	Característica	Código	Estructura del código	Ejemplo
Rol	Estudiante con discapacidad	ECD		
	Estudiante sin discapacidad	ESD	RA_ROL_NOMBREMAYUS	RA_ECD_SERGIOFERNAN
			C_FECHA	DEZ__15AGOSTO
Nombre	Nombre Apellido	MAYÚSCULA		
Fecha	día-mes	NÚMERO, TEXTO		

NOMENCLATURA ENCUESTA (ENC)				
id.	Característica	Código	Estructura del código	Ejemplo
Rol	Directivo docente	DIRDOC		
	Docente	DOC		
	Docente orientador	DOCORI		
	Docente apoyo	DOCAPO	ENT_ROL_NOMBREMYUS	ENT_
			C_FECHA	DOCAPO_CRISTINAMARTI
Nombre	Nombre Apellido	MAYÚSCULA		NEZ_28AGOSTO
Fecha	día-mes	NÚMERO, TEXTO		

NOMENCLATURA DIARIO DE CAMPO (DC)

id.	Característica	Código	Estructura del código	Ejemplo
Autor Fecha	Nombre día-mes	TS NÚMERO, TEXTO	DC_NOMBRE_FECHA	DC_TS_4JUNIO

NOMENCLATURA REVISIÓN DOCUMENTAL

id.	Característica	Código	Estructura del código	Ejemplo
Tipo	Acta de Acuerdo Hermes	ACTAACUEHERMES		
	Acta de convivencia	ACTACONV		
	Compromisos académicos disciplinares	COMPROACADEDISCP		
	Matriz proyecto Hermes	MATRIZHERMES		
	Observador estudiantes	OBSEESTUD	TIPO_AÑO_NOMBRE	ACTAACUHERMES_2020_ ACOSTA
	Observador del orientador	OBSEORI		
	Proyecto Educativo Institucional	PEI		
	Manual Convivencia	MANCONV		
Nombre	Nombre Apellido	MAYÚSCULA		
Año	AÑO	NÚMERO		

NOMENCLATURA CARTOGRAFÍA SOCIAL PEDAGÓGICA (CSP)

id.	Característica	Código	Estructura del código	Ejemplo
Rol	Estudiante con discapacidad	ECD		
Nombre	Nombre Apellido	MAYÚSCULA	CSP_ROL_NOMBREMAYU SC_FECHA	CSP_ECD_SERGIOFERNAN DEZ__15AGOSTO
Fecha	día-mes	NÚMERO, TEXTO		