

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**

**VIOLENCIA ESCOLAR EN POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD:
REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS DE LOS ACTORES EDUCATIVOS**

Autor: María de los Santos Rincón Ramírez

Rubio, junio de 2021

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**

**VIOLENCIA ESCOLAR EN POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD:
REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS DE LOS ACTORES EDUCATIVOS**
Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al grado de
Doctora en Educación

Autor: María de los Santos Rincón Ramírez
Tutora: Ana Loly Hernández Zambrano

Rubio, junio de 2021



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
SECRETARÍA**

A C T A

Reunidos el día miércoles, veintiocho del mes de julio de dos mil veintiuno, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio,” los Doctores : ANA LOLY HERNÁNDEZ (TUTORA), OSCAR QUINTERO, MAGDA CONTRERAS, JENNY MORENO Y KENNY MOLINA, Cédulas de Identidad Números V.- 9.149.936, V.-11.114.865, E.-60.262.246, V.-11.503.633 y V.- 10.169.494, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 525, con fecha del 22 de julio de 2020, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: “VIOLENCIA ESCOLAR EN POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD: REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS DE LOS ACTORES EDUCATIVOS”, presentado por la participante RINCÓN RAMIREZ, MARIA DE LOS SANTOS, cédula de ciudadanía N° CC.-60.443.701/ pasaporte N° P.- PE148662, como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: APROBADO, en fe de lo cual firmamos.

DRA. ANA LOLY HERNÁNDEZ
C.I.N° V.-9.149.936

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA

DR. OSCAR QUINTERO
C.I.N° V.- 11.114.865

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. MAGDA CONTRERAS
C.I.N° E.-60.262.246

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
COLOMBIA

DRA. JENNY MORENO
C.I.N° V.-11.503.633

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. KENNY MOLINA
C.I.N° V.- 10.169.494

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DEDICATORIA

Los grandes sueños solo se alcanzan con esfuerzo, sacrificio y trabajo, y con la ayuda y el apoyo de los seres amados, por eso, este trabajo es dedicado:

A Dios, mi ayuda, mi sustento, mi luz, mi fuerza, mi compañía, mi consejero, mi confianza, mi seguridad, mi paz, mi máximo amor. La persona que no me dejó rendir, quien me dijo que para él que cree todo es posible y que siempre estaría conmigo. Gracias amado Dios por transformar lo imposible en posible, por caminar, volar y navegar conmigo. Una vez más tu y yo conquistando sueños. Para ti mi rey solo tengo palabras de agradecimiento; estuviste conmigo en momentos difíciles, controlaste mi tiempo, fortaleciste mi carácter y me regalaste nuevas capacidades y habilidades para llegar a la meta. A tu lado he triunfado y hoy puedo decir “He peleado la buena batalla, he terminado la carrera, he mantenido la fe.”
2 Timoteo 4:7. *TE AMO MI DIOS.*

*A mi esposo, mi compañero de aventuras, mi compañero de vida y de retos. Gracias amor mío por apoyarme incondicionalmente, por caminar a mi lado, por brindarme esa palabra de aliento cuando más la necesité, gracias por tus abrazos, por no dejarme sola ni un solo instante, gracias por tu comprensión, por hacerte cargo del hogar mientras yo me dedicaba a cumplir mi sueño, gracias por ser mi soporte, mi ejemplo e inspiración, por motivarme a llegar a la meta, por decir SI, por recordarme quien soy y lo que puedo lograr de la mano de Dios, gracias por tus oraciones, porque ellas renovaron mis fuerzas cada día, gracias por creer en mí. *TE AMO MI PRÍNCIPE.**

*A mis hijos, mi fuente de amor e inspiración. Ellos el motor que me impulsa a seguir soñando, a seguir preparándome y a no rendirme a pesar de los obstáculos. Gracias mis amores por comprenderme, por apoyarme y por cederme el tiempo que les correspondía para lograr mi sueño. Gracias por acompañarme en mis viajes y nunca decir no, gracias por vivir a mi lado este gran reto, porque este triunfo también es de ustedes. *LOS AMO MI ETERNO BEBÉ Y MI MUÑEQUITA HERMOSA.**

AGRADECIMIENTOS

A Dios por ayudarme, guiarme y caminar conmigo de principio a fin para cumplir este gran sueño.

A mi familia quienes me apoyaron incondicionalmente y me acompañaron en todo el proceso. Gracias por infundirme nuevas fuerzas a través de sus oraciones y de sus palabras. Gracias a mis padres y mis hermanas por creer y confiar en mí.

A la doctora Ana Lofy Hernández quien me brindó su acompañamiento y me regaló de su conocimiento, fue la voz de aliento, con la palabra indicada en el momento oportuno. Le agradezco infinitamente por no dejarme rendir, por escucharme, por ser mi consejera, por estar disponible todo el día y todos los días. Agradezco su confianza, por creer en mí, por vivir a mi lado minuto a minuto este proceso, por decirme una y otra vez “sí se puede”. Gracias por sus aportes, pero, sobre todo, gracias por su calidad humana, por su sencillez, su humildad. Las palabras no alcanzan para expresar todo mi agradecimiento. La admiro, la respeto y la aprecio con todo mi corazón.

A la doctora Karina Morales por su excelente labor, por su apoyo, su acompañamiento, por su disposición de escucha, por estar atenta a las necesidades de los estudiantes, por la sabiduría con la que da solución a todo. Gracias por hacer parte de este triunfo.

A la UPEL por brindarnos la oportunidad de avanzar profesionalmente, por disponer procesos idóneos para culminar satisfactoriamente la carrera.

ÍNDICE GENERAL

LISTA DE CUADROS	viii
LISTA DE GRÁFICOS	ix
RESUMEN.....	x
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO	
I EL PROBLEMA.....	4
Acercamiento al objeto de estudio.	4
Objetivos de la Investigación	21
<i>Objetivo General</i>	21
<i>Objetivos Específicos</i>	21
Justificación de la Investigación.....	21
II MARCO REFERENCIAL	24
El Estado del Arte	24
<i>Estudios Previos de la Investigación</i>	24
Bases Teóricas y Epistemológicas.	35
<i>La Violencia Escolar</i>	35
Teorías en torno a la violencia.....	38
<i>La Discapacidad</i>	46
Recorrido histórico de la discapacidad en la educación	52
<i>Violencia Escolar en Población con Discapacidad</i>	57
<i>Referentes legales</i>	59
III NIVEL METODOLÓGICO.....	66
La Naturaleza de la Investigación.....	66
<i>Fases del método Fenomenológico para la Investigación Educativa</i>	71
<i>Escenario de la investigación</i>	74
<i>Actores de la Investigación</i>	74
<i>Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información</i>	76
<i>Validez de la investigación</i>	77
<i>Criterios para la calidad de la investigación</i>	78
<i>Procedimiento para el Análisis e Interpretación de los Datos</i>	80
IV LOS HALLAZGOS.....	82
V DERIVACIONES TEÓRICAS.....	163

VI REFLEXIONES FINALES	191
REFERENCIAS.....	198

LISTA DE CUADROS

Cuadro	pp.
1. Tipología de Discapacidad	47
2. Modelos que han abordado el concepto de discapacidad desde el siglo XIX hasta la actualidad.	56
3. Fundamento legal derechos de las personas con discapacidad.	61
4. Fundamento legal educación para la paz, atención y prevención de la violencia escolar.	64
5. Codificación de los informantes	74
6. Razones para la selección de los informantes	75
7. Categoría inicial: Formas de violencia escolar.....	84
8. Categoría inicial: Marco Normativo de la Discapacidad y la Violencia Escolar.	117
9. Categoría inicial: Acciones de atención y prevención.	150

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	P.P
1. Categoría inicial: Formas de Violencia Escolar.....	113
2. Categoría inicial: Marco normativo de la discapacidad y la violencia escolar.	149
3. Categoría inicial: Acciones de Atención y Prevención.....	162
4. Las diferencias como factor de violencia hacia los estudiantes con discapacidad.	169
5. La labor paradójica del docente: entre la prevención y la generación de violencia.	175
6. Las acciones de atención y prevención no son suficientes para mitigar la violencia hacia los estudiantes con discapacidad.....	182
7. Marco legal sobre de la violencia escolar y la atención educativa a la población con discapacidad poco efectivo y desconocido por la mayoría de los actores educativos.....	187
8. Derivación teórica.	190

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Doctorado en Educación.
Línea de Investigación: Psicología y Orientación Educativa**

**VIOLENCIA ESCOLAR EN POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD:
REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS DE LOS ACTORES EDUCATIVOS
Tesis Doctoral**

Autor: María de los Santos Rincón Ramírez

Tutor: Ana Loly Hernández Zambrano

Fecha: Mayo de 2021.

RESUMEN

La violencia escolar es una realidad en el servicio educativo de Colombia. Ello muestra niveles de impacto nada favorable en total detrimento, en una cultura escolar humanista y garante de derechos ciudadanos, donde el Estado Nacional, realiza sus mayores esfuerzos en razón de políticas educativas, que posibiliten acciones con tendencia a la minimización de dichas situaciones problema. De allí la importancia de la presente investigación doctoral, la cual destaca el fenómeno de la violencia en población con discapacidad, en el cual acontece una serie de eventos y actuaciones donde, las burlas, aislamientos, exclusiones, discriminaciones, rechazo y omisiones, constituyen una realidad de interés que merece especial atención, cuyo objetivo se centra en teorizar acerca de la violencia escolar manifiesta hacia los estudiantes con discapacidad desde las experiencias de los actores educativos. Para este fin investigativo; metodológicamente el estudio se desarrolló a través del paradigma interpretativo de investigación, enfoque cualitativo, método particular fenomenología, el cual orientó la recolección de información de los diversos sujetos educativos vinculantes a través de entrevistas. La investigación se desarrolló en el Colegio Los Santos Apóstoles, Cúcuta, Norte de Santander; contó con la participación de ocho (8) informantes, conformado por estudiantes con discapacidad, padres de familia, docentes, directivo y docente orientador. Los datos recogidos fueron procesados, interpretados y analizados y se pudo demostrar entre otros hallazgos que existen manifestaciones de violencia hacia los estudiantes con discapacidad y que esta violencia es principalmente verbal y psicológica, que existe un desconocimiento acerca del marco normativo vinculado con la discapacidad y la violencia escolar y que a pesar que se desarrollan actividades de prevención dicha problemática aún persiste. Por ello se derivaron una serie de premisas o supuestos teóricos que intentaron explicar a profundidad el fenómeno estudiado.

Descriptores: violencia escolar, estudiantes con discapacidad, marco normativo, acciones de atención y prevención.

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar no es un fenómeno ocasional, menos contemporáneo, por el contrario, cada día toma más fuerza, por las diversas condiciones que se viven en las instituciones educativas y la realidad divergente de cada agente escolar implícito. Bajo estos argumentos, es notorio la cantidad de estudios sobre estas realidades, lo cual deriva una alerta global, que estimula a los organismos internacionales a orientar su mirada hacia dichas situaciones problema e invitan a los países, no solo a legislar al respecto, sino crear vías para minimizar la violencia que tiene como asentamiento de actuación las diversas organizaciones educativas.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2017), destaca que la violencia escolar nace del impulso por dinámicas de poder y desigualdades, así mismo, es producto de normas y estereotipos de género, orientación sexual y otros factores que contribuyen, como la pobreza, la identidad étnica, el lenguaje y la marginación. En fin, diversas condiciones y situaciones inherentes al sujeto que posibilitan la génesis de la violencia.

Esta “violencia escolar es recurrente, tanto que pudiera convertirse en situación cotidiana de tal magnitud que minimice su importancia” Ospina (2016, p.167), esta conducta merece puntual relevancia, pues se trata de poner en plano fundamental la cultura, actitud, valores, intenciones personales y colectivas de los sujetos en detrimento de conductas que son nocivas para agresores y agredidos. En fin, la violencia escolar es cotidianidad y su impacto cada día debilita el rol de la educación al servicio de la formación de un colombiano para la paz, la justicia y el bienestar personal y colectivo.

En este marco de posibilidades, es de interés para la presente Tesis Doctoral las situaciones de violencia que vincula a los estudiantes en situación de discapacidad, donde son notorios los diversos acontecimientos que incluyen, violencia simbólica, verbal, física, psicológica; así como las escasas condiciones para una educación integral en ambientes apropiados, los cuales, generan diversos sucesos que

desencadena en violencia directa o indirecta y que afectan a estudiantes con y sin discapacidad, docentes, familia, comunidad.

En virtud de ello, la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, se ve afectada por las situaciones de maltrato que se presentan hacia estos estudiantes, situación que se convierte en barrera para dar cumplimiento a los principios de la calidad educativa, la cual incluye ambientes apropiados; que respondan a las necesidades particulares de este colectivo, es por esto que, las políticas educativas nacionales e internacionales suman esfuerzos para que estos escolares sean reconocidos, valorados y aceptados por sus pares, maestros y comunidad, pues la educación es el puente de socialización que lleva a la población con discapacidad a integrarse de forma activa en la sociedad y a eliminar toda forma de discriminación y rechazo.

En la búsqueda de la descripción de dicho fenómeno, la investigación siguió el postulado del paradigma interpretativo, enfoque de investigación cualitativo y método particular fenomenología. Dicho método permitió una aproximación con la realidad, desde las experiencias de los actores educativos, como sujetos protagonistas de una compleja cotidianidad caracterizada como situación problema. Es así como el estudio posibilitó ahondar en una realidad educativa de base fenomenológica y desde un marco interpretativo derivar algunas premisas que intentan explicar la violencia escolar manifiesta hacia la población con discapacidad y permiten también una mayor comprensión del fenómeno estudiado, dejando una huella cognitiva para estudios posteriores.

La presente tesis doctoral se encuentra estructurada de la siguiente manera: el Capítulo I, detalla el problema y realiza un acercamiento al objeto de estudio violencia escolar hacia la población con discapacidad, de igual forma, enuncia los objetivos que orientaron la investigación y expresa diferentes aspectos que resaltan la importancia del actual estudio.

En el Capítulo II, se destacan los diversos fundamentos teóricos que direccionan el proceso de investigación. Este apartado incluye estudios previos nacionales e internacionales, así como teorías vinculantes, fundamentos históricos,

epistemológicos, conceptuales y legales normativos, que permiten ubicar teóricamente el objeto de estudio en razón de la investigación. El Capítulo III, demarca el camino metodológico que siguió la investigación, los actores educativos informantes, las técnicas e instrumentos para recolectar la información, así como la manera de analizar los datos cualitativos asociados con la realidad estudiada, con el objetivo final de teorizar acerca de la violencia escolar manifiesta hacia la población con discapacidad desde las experiencias de los actores educativos.

El capítulo IV, destaca el procesamiento, interpretación y análisis de los resultados obtenidos producto de la aplicación de las entrevistas a los informantes seleccionados para esta investigación. Éstos son presentados de manera teórica descriptiva y explicativa con el apoyo de cuadros resúmenes y representaciones gráficas, que dan cuenta de la realidad de la problemática estudiada. En el capítulo V se presentan las derivaciones teóricas obtenidas producto de la integración de las categorías emergentes y el marco teórico conceptual presentado, y por último se presenta el Capítulo VI donde se desarrollan aspectos conclusivos y reflexivos a partir de los objetivos que se plantearon inicialmente, que detallan la situación actual del fenómeno y posibilita una mayor comprensión de dicha problemática.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Acercamiento al objeto de estudio.

Una meta universal es la conformación de una sociedad justa, equitativa, con valores; cada vez más humana y ajustada a principios de preservación, igualdad y tolerancia al otro, lejos de situaciones adversas que coloquen al sujeto en total desventaja en su actuación y rol social. En este sentido, la educación cumple un papel fundamental, pues es garante de principios que regulan las relaciones de los sujetos, la convivencia y su actuación en un marco de bienestar tanto personal como colectivo.

De allí la importancia de la educación, que no sólo se ocupa de conceptos, una fórmula matemática o una fecha histórica, que, aunque importante, no es único y abre espacios para la modelación de sujetos con múltiples características, lo cual imbrica en una formación para un sujeto de bien y de fuerte arraigo social positivo. Siendo así, es principio de la educación la conformación de hombres y mujeres aptos para vivir en una sociedad con diversas falencias y donde día tras día se debe valorar el rol de tan importante institución, y mayor aún, las acciones de los agentes intervinientes quienes sucumben ante la realidad abrumadora de una educación con fuertes debilidades.

La educación entonces, pretende el bienestar del individuo, la familia y por ende la sociedad, pero... ¿Qué factores han impedido este bienestar? un agente definitivo que ha provocado malestares en la educación es la violencia, al respecto Leiva, Quiel y Zúñiga (2013) señalan que “en efecto, la violencia es un fenómeno social que daña a las personas, tanto en el ámbito individual como colectivo y el cual lamentablemente, se presenta día tras día” (p. 4), esto evidencia que es una problemática global que acontece de forma usual y entorpece la proyección social del individuo.

En este particular, la violencia ha tomado espacios convirtiéndose en un fenómeno que afecta a diversas culturas y sectores sociales; y en el caso educativo, éste hecho atenta contra los derechos y oportunidades de los estudiantes, lo cual impide el buen desempeño escolar, provoca el ausentismo, la deserción y deterioran la condición

de vida de niños y jóvenes. Chaux (2012) afirma que “la violencia escolar además de afectar negativamente los resultados académicos y favorecer la deserción escolar, contribuye a la reproducción de la violencia en la educación y en otros ámbitos de la sociedad” (p. 17), dicho fenómeno se asume como factor obstaculizador para las relaciones interpersonales al cual está llamado todo individuo en su dimensión humana.

En este marco de ideas, desde el origen de la historia, la violencia ha hecho presencia como instrumento humano de dominación, poder y control. Es una expresión subjetiva de difícil descripción, pues tiene diversos tipos de significación según la perspectiva desde la cual se estudie. Al respecto, Vidal (2008) define la violencia como “...la violación de la integridad de la persona, la cual puede ejercerse cuando interviene la fuerza física o la amenaza de su uso, pero también cuando se actúa en una consecuencia que causa indefensión en el otro” (p.17). Asimismo, la Organización Mundial de la Salud O.M.S (2012) la considera como:

El uso irracional de la fuerza física o el poder contra uno mismo, hacia otra persona, grupos o comunidades y que tienen como consecuencia probables lesiones físicas, daños psicológicos, alteraciones del desarrollo, abandono e incluso la muerte; incluyendo la intencionalidad de producir daño en la comisión de otros actos. (p.3).

En conexión, de acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos (2010) la violencia, es la acción deliberada que atenta contra la integridad tanto física como psicológica y moral de cualquier persona y comporta múltiples dimensiones como la física, la institucional, la simbólica, entre otras, y no es siempre penalizada jurídicamente. Estas acciones caracterizadas como deliberadas, crean un estado intersujetos que margina el bienestar individual con énfasis en lo colectivo, así como la sana y constructiva convivencia que requiere un sujeto en interacción social.

La violencia para Álvarez (2015):

Tiene un componente orgánico, que se encuentra en los impulsos internos del sujeto, por lo tanto, innato. Y un componente exógeno donde los factores ambientales (castigos, refuerzos y estímulos), así como factores personales (pensamiento, expectativas, creencias), modelan conductas agresivas que determinan niveles de violencia (p.44).

Con base en lo expuesto, la violencia se sitúa como una circunstancia propia de la condición humana, es un fenómeno poco o nada controlable para el individuo y la sociedad, por lo que sociológicamente según Arteaga y Arzuaga (2017), las aproximaciones a este fenómeno, se derivan de las posiciones epistemológicas fundamentales del objetivismo y el subjetivismo, que se enmarcan en: sociedad/individuo, estructura/actor, sistema/mundo de vida, estructural-funcionalismo/ interaccionismo simbólico; lo que demuestra, que la violencia es considerada como experiencias de interrelación, como puente de interacción o de contacto y la misma complejidad de la violencia la hace irreductible para las personas y los sistemas sociales.

Con base en lo expuesto, es fundamental que se reconozcan diversas formas de violencia que interesan al estudio en cuestión, para Galtung (2003), se tiene:

La violencia directa, también la violencia indirecta o estructural, y la violencia cultural, siendo estas dos últimas, formas de violencia simbólica, donde el “dominador” ejerce violencia indirecta y no físicamente directa en contra de los “dominados”. Esta forma de violencia denominada simbólica, no se evidencia directamente, es considerada invisible, pero ejerce un fuerte daño emocional, siendo base para formas de violencia directas (p. 45).

Para, Galtung (ob.cit), la violencia directa, denominada visible en formas de conductas y comportamientos, se expresa mayormente a través de agresiones físicas y verbales; la indirecta o estructural se manifiesta en represiones y explotaciones, cuando es interna procede de la configuración de la personalidad, la externa se origina en la estructura social entre seres humanos y sociedades donde se violan libertades, bienestar e identidad. Y la violencia cultural, crea un cuadro legitimador que se delimita en actitudes, genera acciones opresivas de base ideológicas con fuerte impacto en proceder humano. Siendo estas acciones el sustento de la violencia simbólica, denominada por Bourdieu (1994) “como una relación social asimétrica donde se ejerce violencia indirecta, no física, donde los dominados no son conscientes de dichas prácticas en su contra” (p. 14).

Es así, como se visiona la constitución compleja de la violencia, de allí que su valoración y existencia no sólo se ciñe al acto violento en sus diversas manifestaciones,

sino es necesario ahondar en la médula social que impacta en los sujetos. Por consiguiente, su reconocimiento multifactorial deriva en un aporte al todo en su complejidad absoluta, aspecto necesario y de interés para la labor de investigación y aporte al fenómeno de la violencia.

Al respecto, en el orden sociológico, para Merton (2013) “la violencia es un comportamiento regulado estructuralmente, conceptualizado como una configuración social, como una forma de socialización que cobra una existencia intermedia entre la subjetividad y la estructura social” (p.27). En tanto violencia de base biológica, pero de fuerte ascendente social, tiene su génesis en comportamientos, frustraciones, interacciones, cultura dominante, coerción, en fin, un seriado de acontecimientos y acciones que sitúan al sujeto en un receptor social de estímulos con tendencia a conflictos y derivaciones violentas.

En conexión con lo expresado, Weber, (citado por Guzmán 1990):

... articula el concepto de violencia con los de poder, dominación, orden, legitimidad y fundamentos o mecanismos de la legitimidad... la violencia es una forma de buscar imposición, o contrariamente, de manifestar rebeldía siendo su resultado la estructuración de una nueva forma de dominación o poder (p.13).

La violencia entonces destaca un valor hacia diversas acciones impositivas y distintas manifestaciones que derivan en comportamientos que van a tener un impacto en contexto social y hacen que dicho espacio asuma la impronta de sociedad violenta, donde los individuos son protagonistas del uso de la fuerza, la amenaza, la agresión y demás acciones que causan dolor, lesiones físicas o psíquicas a las personas.

Desde el campo de la psicología, la preocupación no es la delimitación de las características de la acción violenta, sino que se interesa por las explicaciones que los miembros de una comunidad utilizan para definirla. Esto es, se interesa por los discursos en torno a la violencia, incluidos los que emanan de la ciencia como institución social; dichos discursos son relativos al tiempo y sociedades específicas que generan modalidades y valores distintos para definir confrontaciones, situaciones, interacciones, causas, entre otras.

De allí que, desde la psicología social, la teoría de Bandura (1982) refiere que los comportamientos pueden ser aprendidos a través de la imitación, dichas acciones tienen en cuenta al “aprendiz” que es un sujeto altamente activo y a su “entorno social” que influye directamente en él. Es así como un individuo al ver un comportamiento violento lo puede aprender y/o reforzar. Situación que deja claro que a partir de la observación se pueden estructurar conductas negativas o positivas en el plano individual y social y que pueden entorpecer o fortalecer las relaciones interpersonales.

Desde lo educativo, es vinculante la teoría ecológica, propuesta por Bronfenbrenner (1997), la cual es un referente para explicar el fenómeno de la violencia en espacios educativos. Bajo este planteamiento se destacan las siguientes acciones: a) La conducta está condicionada por la relación sujeto-ambiente; b) el ambiente no solo es lo que rodea al sujeto, es un todo más amplio con sus correspondientes interconexiones e influencias; c) la interacción sujeto-ambiente es bidireccional y recíproca.

Esta teoría, de utilidad actual para la explicación de los fenómenos sociales, sostiene que un sujeto actúa de forma agresiva o violenta como resultado de la interacción entre sus características personales y las del entorno en el que vive, por tanto, se debe explorar al individuo con todas sus variables: internas/externas, fisiológicas, culturales, éticas, entre otros, así como las interacciones con su entorno.

Para Bronfenbrenner (ob.cit), la ecología presupone una progresiva acomodación mutua entre el ser humano activo y las propiedades cambiantes de los entornos más cercanos en que vive, afectado por las relaciones que se establecen en los contextos más amplios en los que están incluidos. Desde los planteamientos de la teoría ecológica se destaca la participación de los diversos actores educativos en la situación de violencia escolar (estudiantes, docentes, padres y comunidad), donde las interacciones, las interrelaciones, la convivencia, la cultura, los valores, las condiciones sociales, las influencias y el momento histórico social que vive el sujeto, derivan condiciones que son asumidas en niveles sociales o ambientes de acuerdo con la teoría ecológica que interesan al presente estudio.

Bajo estos supuestos, la violencia tiene su punto de apalancamiento en la dinámica social, la cual detalla una realidad que cada sujeto vive a diario y que calca en favor de un desenvolvimiento que le hace habitual. Por tanto, la génesis de la violencia puede ser aprendida en la realidad social, transformada y reestructurada hasta niveles superiores de acuerdo con su cotidianidad social. Siendo así, sociedad y violencia engranan un conjunto de hechos y acciones que dan sentido a la conformación del sujeto violento en una sociedad violenta.

También Lubek (1979), citado por Domenech e Iñiguez (2002), asume que la “violencia debe ser explicada a nivel individual... es perjudicial para la sociedad y se identifica como violento aquello que atenta contra el poder establecido; asume que controlar, reducir y limitar la violencia es un objetivo válido, en cualquier caso” (p.5). Ciertamente, la sociedad se ve afectada por la violencia, lo cual origina un sendero para limitar y subyugar desde el relativo poder con pretensiones de limitar y dirigir intencionalmente con fines de exclusión.

En esta relación, violencia y sociedad, la educación se erige como un proceso de interacción donde existe violencia, ello deriva en acciones diarias en los diversos espacios educativos, donde la agresividad, la señalización, la exclusión, el no reconocimiento, el acoso, la escasa intervención, entre otras muchas formas de violencia, son recurrentes desde los agentes educativos que integran la dinámica escolar.

Estas manifestaciones de violencia en el espacio educativo son diversas y deben entenderse según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (2017) como “...el conjunto de relaciones interpersonales en las cuales ocurren y según el grado de intensidad de los actos” (p. 11), y es uno de los factores que incide tanto en los procesos de aprendizaje y rendimiento escolar como en el desarrollo social e individual de los estudiantes, pues la violencia altera el clima escolar y promueve un ambiente hostil que afecta los procesos de interrelación.

Este fenómeno de violencia integra un proceso de interacción entre la cultura y la sociedad, que se produce diariamente en las instituciones educativas como parte de las experiencias sociales que en ellas se forjan. Para Fernández (2010) tiene que ver

con "...aquellas acciones o comportamientos contra personas u objetos que son parte de los escenarios estudiantiles, ya sean internos a los establecimientos, las aulas y los alrededores de la misma" (p.12). Siendo así, la violencia está en la educación, en la dinámica diaria, en la interacción intersujetos vinculantes, por tanto, cada agente socializador contribuye en mayor o menor medida a la cultura impropia de violencia escolar, o en su defecto a una convivencia adecuada de efectiva formación a través de la educación.

Por tanto, la violencia escolar en palabras de Copertari y Fica (2005):

... constituye una crisis en la educación, pues el crecimiento de la violencia (real o simbólica), no escapa a lo que sucede en otros escenarios socio-culturales. Es una problemática compleja y multicausal donde se entrecruzan cuestiones que tienen que ver con el sujeto y sus vínculos, con las instituciones y las problemáticas socio-políticas y económicas, que se traducen en un malestar en la cultura. (p.1).

Consecuente con lo expresado, la educación recoge un tejido social con violencia, familias con serias situaciones de agresividad, sujetos cada día más intolerantes, de escasos valores y principios, frente a otros totalmente vulnerables, lo cual produce exclusión, rechazo y mayor violencia. Pero también, una violencia simbólica expresa en la aplicación curricular, en la disposición de la infraestructura, en la omisión de normas, en fin, la escuela es un espacio multicultural de variadas situaciones que entraña situaciones de violencia tanto directa como indirecta y cultural.

Ahora bien, a mediados de los años 60 a nivel mundial, se crea un consenso sobre el reconocimiento de una educación para personas con dificultades llamadas en ese momento especiales; en Colombia en particular con la llegada de la integración escolar para las personas con limitaciones en 1994 y luego con la incorporación del concepto de educación inclusiva 2006, se decretó la vinculación de los estudiantes con discapacidad a los espacios educativos regulares, lo que promocionó un proceso de educación inclusiva para que dichos alumnos asistiesen a las aulas regulares y recibieran atención particularizada por parte del docente y demás actores educativos. Esta situación enciende las alarmas en torno a posibles episodios de violencia puesto

que todo niño con alguna discapacidad puede ser más vulnerable al acoso y por lo tanto víctima de violencia (UNESCO, 2006).

Para la Organización Mundial de la Salud (O.M.S) (2012), la discapacidad “abarca todas las deficiencias, las limitaciones para realizar actividades y las restricciones de participación, y se refiere a los aspectos negativos de la interacción entre una persona, que tiene una condición de salud, y los factores contextuales de esa persona” (p.6). El concepto resalta que la condición de discapacidad tiene que ver con obstáculo y aislamiento, por tanto, restringe cualquier actividad que el individuo pretenda en su actuar social.

La misma organización (citado por Cáceres 2009), afirma que la discapacidad:

Se caracteriza por insuficiencias o excesos en el desempeño y comportamiento en una actividad rutinaria, que pueden ser temporales o permanentes, reversibles o irreversibles y progresivos o regresivos. Se clasifican en nueve grupos: de la conducta, de la comunicación, del cuidado personal, de la locomoción, de la disposición del cuerpo, de la destreza, de situación, de una determinada aptitud y otras restricciones de la actividad (p.75)

Dichas particularidades, integran las instituciones educativas de Colombia, pues es notorio el incremento de población estudiantil con discapacidad, derivando las de tipo intelectual, como sensorial y motriz asociadas a problemas en el sistema nervioso, las de mayor recurrencia de acuerdo con la posición de Morales (2016), de igual manera destaca, que los niños con Necesidades Educativas Especiales o discapacidad, desde el horizonte humano, jurídico colombiano, social, entre otros, tienen todos los derechos y posibilidades para ser parte activa en las instituciones educativas, pero fenómenos como el rechazo, la discriminación, la agresión y diversas manifestaciones de violencia escolar visible e invisible, han impedido que estos niños tengan unas condiciones equitativas que les permitan acceder y gozar de una educación de calidad.

En este particular para Lozada (2014):

...se advierte que, en las instituciones educativas, sobre todo en los niveles de primaria y secundaria, los niños con Necesidades Educativas Especiales o discapacidades (que presentan deficiencias cognitivas de leve a moderadas, dificultades físicas, diferentes tendencias sexuales, y otros), presentan especial susceptibilidad para convertirse en víctimas

de acoso, señalamientos, agresiones que desencadenan en situaciones de violencia y maltrato. (p.81).

En virtud de ello, conviene destacar el informe del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad CERMI (2016) el cual expone, que las condiciones de discapacidad, convierten a los sujetos susceptibles de recibir intimidación, hostigamiento, abusos, exclusión y maltrato en el medio escolar. En correspondencia con lo planteado, Martínez (2011), revela que las estadísticas son alarmantes sobre los episodios de violencia que afrontan los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas, pues 8 de cada 10 niños con dificultades de aprendizaje han sido intimidados; 6 de cada 10 niños con discapacidad motora han sido víctimas del Bullying.

Por su parte la Defensoría del Pueblo (2015), expresa que los niños con discapacidad sufren agresión verbal, física, psicológica, exclusión, discriminación, bullying, entre otras formas de violencia en el contexto escolar; lo que confirma Morales (2016), en su investigación sobre víctimas de acoso escolar; donde concluye que aunque son pocos los datos sobre el maltrato escolar en población con discapacidad en Colombia, esta población es susceptible al maltrato escolar entre iguales, superior al de los estudiantes sin ningún tipo de discapacidad. Dichas acciones dejan ver el maltrato y la violencia propinada a los estudiantes con discapacidad, lo cual deja claro que la violencia escolar no tiene barreras.

En la actualidad, las formas de discapacidad se configuran como situaciones que pudieran traer algún tipo de desventaja a la hora de participar en igualdad de oportunidades en la sociedad. Entonces, las situaciones de violencia hacia personas con algún tipo de discapacidad tienen que ver con el maltrato verbal, físico o violencia directa, así como derivaciones de violencia estructural y cultural, de afectación psicológica o social a un estudiante o un grupo de ellos. Dichas acciones provocan en las víctimas consecuencias negativas, como temor, ansiedad, aislamiento, baja autoestima, depresión, lo que ocasiona dificultades en el proceso de socialización y aprendizaje.

La violencia en personas con discapacidad; abarca las siguientes categorías según los aportes de Vidal (2008), “violencia verbal, física, sexual y psicológica; exclusión social; violencia contra la propiedad; violencia relacionada con hurtos, amenazas, insultos, difusión de rumores o ciberacoso” (p.17). En fin, una realidad que pone al sujeto con discapacidad en situación de vulnerabilidad, pues su condición lo expone, debido a la escasa regulación de sus actos, los impulsos excesivos e incontrolables y los estados de ánimo cambiantes, producto de insatisfacciones, omisiones, escasa atención y posible exclusión.

Estos hechos globales inherentes al sujeto demandan especial atención, pues los niños en situación de discapacidad sufren actos de violencia con una frecuencia casi cuatro veces mayor (3.7) que los que no tienen discapacidad, esto según una revisión encargada por la Organización Mundial de la Salud (2015); este organismo orienta la posibilidad de aumento de estas cifras y hace el exhorto a la protección mundial y el énfasis de disposiciones expresas por las Naciones Unidas (O.N.U) (2006) donde se destaca, “dado que las personas con discapacidad son titulares de los mismos derechos que el resto de los ciudadanos, la sociedad debería eliminar cualquier barrera que pueda obstaculizar el acceso de los recursos y servicios educativos, sociales, culturales y sanitarios” (p.6).

De allí la responsabilidad social de los países del mundo, en el desarrollo de una política de inclusión de la población, con una educación pertinente a estudiantes que presentan diferentes tipos de discapacidad, pues aunque con ciertas limitaciones cada persona tiene potencialidades para desenvolverse dentro del espacio educativo y social, asimismo pueden acceder a los diferentes niveles y grados de educación formal de Colombia, donde las instituciones educativas les deben garantizar los apoyos adicionales que demandan, con el fin de desarrollar las competencias básicas y ciudadanas aun cuando necesiten más tiempo y otras estrategias para lograrlas, de allí la importancia de una educación para el reconocimiento y la incorporación con evidentes valores implícitos.

En este particular, aunque el Estado Colombiano creó un Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la

Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, para formar estudiantes en una cultura de paz y de convivencia civilizada, la realidad de las aulas refiere, que aunque esta legislación surgió en el año 2013, a la fecha aún se presentan episodios de violencia, agresión y acoso entre los escolares, inmersa la población en condición de discapacidad, situación que genera inestabilidad emocional y demarca vulneración de los derechos de los niños y las niñas, esto según la ley 1620 (2013), lo cual infiere la atención y compromiso de todos para la construcción de una educación incluyente y de paz, en sana y franca armonía en favor de la convivencia escolar constructiva y de formación.

En contexto escolar, para García (2013), “en la actualidad, cada día son más recurrentes los casos de violencia escolar en población con discapacidad, lo cual ha generado conatos de agresión y total violencia con características particulares en atención a los sujetos implicados “estudiantes con discapacidad” (p.137), en tanto, se reconoce la problemática y se destaca la participación de cada agente educativo, lo cual lo convierte en un hecho complejo, sistémico y de especial atención, pues día tras día la realidad deja impresa una huella de situación problema que se debe atender con prontitud.

A la luz de los párrafos anteriores, se puede inferir que las situaciones de violencia escolar hacia los estudiantes con discapacidad, no tienen división ni discriminación, todos son vulnerables cuando se enfrentan a los ambientes educativos para estudiantes regulares. No obstante, de acuerdo con los resultados obtenidos por Morales, (2016) en su investigación, se concluyó que los niños con discapacidades asociadas con lo intelectual son los más vulnerables para vivir episodios de violencia y lo peor es que en muchos casos no lo denuncian dada su condición, lo que hace que el fenómeno se vuelva recurrente principalmente de parte de sus propios compañeros lo que sin duda hace a este grupo más sensible a esta situación “...las víctimas, en muchas ocasiones no revelan el acoso escolar y sus padres y amigos colaboran con el silencio al no prestarle mucha atención a este fenómeno” (p.117).

Estos argumentos, convierten al espacio escolar en un escenario donde estudiantes en situación de discapacidad son agredidos, pero también pueden ser

agresores, los docentes hacen parte de este panorama desde las escasas competencias para formar a estudiantes con discapacidad, la familia se ve manos atadas ante la situación, de allí que se reconozca la realidad y sea reseñada a través del decreto 1421 (2017) y su Guía de implementación, para atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (2018), donde se expresa:

A nivel institucional, es fundamental que en los procesos que adelante el comité de convivencia escolar o en las condiciones planteadas en los manuales de convivencia, se realicen los ajustes razonables que permitan perspectivas de análisis diversas cuando las situaciones de violencia o acoso involucran estudiantes con discapacidad, como agresores o como agredidos, tanto para analizar la situación como para tomar las medidas pertinentes (p.25).

De allí que se reconozca la existencia de niveles de violencia en población estudiantil con discapacidad, donde estos pueden ser fuertemente agredidos tanto directamente (físico, verbal) o indirectamente a través de la violencia simbólica y cultural, pero también como sujetos agresores de sus pares (estudiantes) y de otros implicados que constituyen parte fundamental y actores educativos de dicha realidad asistidos y reconocidos por la legislación colombiana.

Siendo así, la situación problema cada día es notoria y ello se expresa en la cotidianidad educativa, donde la experiencia de la investigadora y su transitar escolar, es punto de partida para enunciar una problemática que se aprecia en la constante situación de violencia que se vive en la educación colombiana, esta realidad se manifiesta de diferentes formas en colegio Los Santos Apóstoles, el cual atiende a 32 estudiantes con discapacidad, de los cuales 11 de ellos hacen parte de la Sede José Celestino Mutis No. 31, contexto de investigación, categorizados de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional; discapacidad múltiple 3 estudiantes, con discapacidad intelectual 4 estudiantes, 2 estudiantes con discapacidad mental y 2 con espectro autista.

Desde la experiencia de la investigadora y como parte de los actores educativos, en las aulas de clase las relaciones entre los estudiantes regulares y los estudiantes con discapacidad no siempre ocurren en condiciones cordiales, sino que se transforman en situaciones que causan malestar entre ellos y los demás actores educativos. En este

sentido, estudiantes con discapacidad en la Sede contexto de investigación, son víctimas de violencia escolar al recibir maltrato verbal como apodos, burlas, ridiculización; de igual forma la agresión física a través de empujones, haciéndose más notorio en los estudiantes con discapacidad intelectual pues estos presentan dificultad en los procesos de comunicación factor que les impide expresarse abiertamente, lo que ocasiona recurrencia en las acciones de maltrato y son sometidos a formas de violencia psicológica y simbólica en su transitar escolar.

Adicional a ello los docentes, manifiestan no estar capacitados para desarrollar sus prácticas pedagógicas en función de esta población y al mismo tiempo orientar al resto de los estudiantes, ya que cada uno refiere sus particularidades, tanto en el ámbito intelectual como en el ámbito social, además se presenta el maltrato verbal y psicológico que maestros les propinan al expresarles que son diferentes, que sus capacidades son menores a la de los demás, que no están aptos para hacer parte de un acto cultural o extracurricular.

Ortega (2010), argumenta al respecto:

El docente se ve de manos atadas ante el hecho de tener en sus espacios escolares estudiantes con discapacidad [...] Docentes sucumben ante la presión del desorden, caos, indisciplina que estudiantes con condición generan; ellos escasamente cumplen con sus actividades; el juego y desorden les atrae y no siguen reglas ni contratos sociales, lo cual deriva estados de sosiego en docentes quienes a diario repiten no estar preparados para ello. (p.145).

Esto trae como consecuencia lo referido por Bertely (2002), que “ante el hecho del desconocimiento docente para atender pedagógicamente, psicológicamente y emocionalmente a estudiantes con discapacidad en la escuela, quien enseña margina a estos y se ocupa de los estudiantes con mayores competencias...” (p.12). En conexión, se destaca que estas acciones docentes son caracterizadas como violencia, pues en ocasiones una palabra de desapego, un gesto o el no reconocimiento, hace que el docente ejerza violencia sin la necesidad de usar el maltrato verbal o físico, pero sí con la total inacción y desinterés en su responsabilidad formativa.

Es posible que uno de los factores generadores de la situación antes mencionada obedezca a la formación del docente, pues durante su actividad es notorio el desconocimiento hacia la canalización de estas situaciones de violencia. En este particular, los docentes expresan reiteradamente su inconformidad con políticas educativas que, aunque vigentes requieren de mayor reflexión en la manera como se orientan, a través de la formación permanente, pues la dificultad para atender de manera apropiada las manifestaciones de violencia hacia estudiantes en situación de discapacidad, es una realidad que cobra mayor espacio institucional.

De igual manera, la familia pudiera ser otro factor que hace parte de este fenómeno, pues desde el hogar se crean diversas concepciones respecto a los estudiantes con discapacidad, que se oponen a las relaciones entre los escolares, en tanto, los padres de estudiantes en condición de discapacidad obstaculizan las relaciones interpersonales en el aula mediante la sobreprotección y la actitud defensiva, lo cual influye en su desempeño y genera un clima de total protección con limitaciones, baja autoestima y un reducido o ningún vínculo social, lo cual trae graves consecuencias desde la conexión estudiante-grupo social-comunidad.

Ello es visto y señalado por los estudiantes como notoria sobre protección, lo cual, ubica a estos estudiantes en desventaja y son valorados con adjetivos calificativos impropios para la dignidad humana. Son reiteradas las expresiones verbales y gestos con tendencia a minimizar, lo cual lesiona, pues las palabras tienen un carácter performativo, producen efectos, actúan sobre el cuerpo de aquel que enuncia y quien es enunciado. Así, las palabras también injurian y marcan una posición de identidad, en tanto la palabra daña psicológicamente y genera insatisfacción y evidente respuesta con vestigios de violencia.

En consecuencia, esta reiterada realidad hace que estudiantes en situación de discapacidad se enfrenten a un estilo de vida escolar poco favorable, menos constructivo y muy alejado de un espacio para la formación, la cultura, la interacción social y la armonía inter sujetos. Prueba de ello, las manifestaciones de rechazo, tristeza o negación de volver a una escuela que los señala, los marca psicológicamente a causa de una violencia donde el maltrato físico, verbal, psicológico, entre otras acciones,

constituye una realidad decadente de una educación de serias desventajas a causa del no reconocimiento que genera la violencia en el seno educativo.

Lo anterior da cuenta de una realidad que es antagónica al rol de educación, bienestar, cultura y educación en favor de la paz y el bien personal y colectivo que debe orientar la escuela colombiana, la Ley Estatutaria 1618 (2013) define la educación de calidad como aquella que:

“forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, que contribuye a cerrar brechas de inequidad, centrada en la Institución Educativa y en la que participa toda la sociedad” (p.15).

En este sentido, la educación debe garantizar una verdadera formación para la vida, lejos de acciones excluyentes y de violencia en cualquiera de sus variantes y acciones. Estas realidades, secundan los planteamientos de Fernández (2003), quien afirma que el ser humano requiere de una formación en valores que instruya para la vida y se espera que esta formación se logre en los espacios educativos, donde se consoliden la tolerancia, la solidaridad, la democracia y los derechos humanos, lo que permitiría alcanzar el respeto y la armonía entre unos y otros; además de la sensibilización frente a las acciones o formas de proceder ante un hecho, postulado que ratifica, que el horizonte axiológico hace parte de la esencia humana en todas sus dimensiones y de formación y contribuye en el desarrollo de la sana convivencia y el respeto por las diferencias.

Desde lo expresado, teniendo en cuenta que el ser un humano, más que explicarlo, debe ser comprendido, es necesario estudiarlo en su totalidad, en este sentido, es de suma importancia la intervención de una educación cada día más humana, liberadora de ataduras, tanto cognitivas como de manifestaciones adversas, basada en la conciencia humana y sus conductas y en el reconocimiento del individuo como ente singular, capaz de razonar en sus vivencias, es decir, enfatizada en el valor del ser humano y en sus acciones.

Gonzáles (2010), manifiesta que “todos los jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad” (p.29), esto implica una cultura para un fin humano, derivado de una escuela que no pone requisitos de entrada, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. Pues se requiere una escuela más humana, abierta a la diversidad, donde todos los estudiantes se beneficien de una enseñanza impartida en función de sus necesidades y requerimientos como personas, tal como lo expresa la ley 361 (1997) en su artículo 10º; el cual refiere que el Estado Colombiano en sus instituciones educativas; garantizarán el acceso a la educación a las personas en situación de discapacidad y dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales.

De allí, la relevancia del esquema de atención educativa y la función organizativa escolar de fuerte arraigo inclusivo, donde a través del Plan Individual de Ajustes Razonable (PIAR), de acuerdo con el decreto 1421 de (2017) se define como:

Herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. (p.5).

Consecuentes con lo expresado, se busca entonces comprender la realidad de la problemática y promover en los actores educativos y demás sectores sociales, iniciativas y decisiones que susciten el respeto por los derechos de los estudiantes con discapacidad, para atender situaciones de violencia directa (física, verbal), psicológica, cultural, simbólica de base social entre otros, que estos puedan padecer, así como el cumplimiento de las políticas educativas, intervención de pedagogías cada vez más humanas, donde se contemple a la población en situación de discapacidad como seres que sueñan y aspiran a una realización personal.

La violencia escolar en población con discapacidad es una realidad manifiesta en la educación colombiana, específicamente en los diversos acontecimientos diarios que

derivan de la dinámica de interacción escolar en el colegio Los Santos Apóstoles y sus sedes vinculantes. Esto imbrica en una realidad que existe, por tanto, se debe reconocer para que se orienten posturas de atención, las cuales pueden ser extensivas a otras comunidades educativas con características similares, pues la violencia escolar es de atención para su pronta transformación positiva, de impacto favorecedor en las personas implicadas.

Con base en los argumentos, para Román y Murillo (2011),

La violencia escolar está en cada centro educativo. Tiene como agentes los estudiantes, los maestros, los rectores, la familia, las comunas. Ello pudiera convertirse en una cultura equivocada por la recurrencia; tal vez por los supuestos de que toda persona es violenta en esencia, o actúa con violencia ante estímulos. (p.49).

Desde lo expresado, es notorio la identificación violencia-sujeto, por tanto, lo educativo constituido por sujetos en total interacción, emana situaciones de violencia arraigadas en la cotidianidad, en específico la violencia que vincula a personas con discapacidad, está clara, la responsabilidad de la atención debida ante estas falencias educativas-sociales, en favor del reconocimiento de estudiantes con condiciones que merecen la protección de los agentes educativos, en busca de un servicio educativo en avanzada y la formación de sujetos cada vez más humanos y de reconocimiento, clave para la reducción de la violencia en espacios escolares.

Por tanto, la violencia escolar es un fenómeno alarmante que orienta a la toma de conciencia en los diferentes sectores sociales sobre su existencia. En ese sentido, es consecuente y necesaria una atención especial por parte del Estado, instituciones educativas y sociedad en general, con el fin de propiciar acciones que contribuyan en la prevención y atención a estas conductas.

Situación ésta, que invita a dejar clara la dinámica cotidiana que acontece, con sus características particulares en procura de develar la violencia escolar en población con discapacidad, con el propósito de hacer un aporte sustantivo teórico desde su propia complejidad, que permita el entendimiento de la situación problema e induzca a un acierto relevante en razón del objeto de estudio y sus derivaciones. En torno a estos planteamientos, surgen las siguientes interrogantes.

¿Cuáles son las diversas formas de la violencia escolar que se presentan en estudiantes con discapacidad?

¿Cuáles son las acciones de atención y prevención frente a situaciones de violencia escolar en población con discapacidad?

¿Qué aspectos derivan de la legislación ante el hecho de violencia escolar?

¿Qué dimensiones constituyen la violencia escolar manifiesta en estudiantes con discapacidad?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Teorizar acerca de la violencia escolar manifiesta hacia los estudiantes con discapacidad desde las experiencias de los actores educativos.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar las formas de la violencia escolar que se presenta hacia los estudiantes con discapacidad.
2. Develar las experiencias de los actores educativos en la aplicación del marco legal vinculado con la discapacidad y la violencia escolar.
3. Valorar las acciones de atención y prevención frente a situaciones de violencia escolar hacia la población con discapacidad en el contexto de investigación.
4. Generar una aproximación teórica acerca de la violencia escolar manifiesta hacia los estudiantes con discapacidad desde las experiencias de los actores educativos.

Justificación de la Investigación.

Colombia a través del servicio educativo nacional, se aboca a la consolidación de una sociedad cada día más justa y garante de una estructura ética, donde se de valor a cada ciudadano indistintamente de su condición y pensamiento. Por ello, la

importancia de una educación que genere re significaciones en la dinámica escolar con vestigios de debilidad; donde la huella del ser (sujeto), se nutra de las bondades de una educación que garantiza su desarrollo personal y por ende social. De allí que, la transformación de la institución educativa para atender a la diversidad requiere aportes de diversas disciplinas, trabajo colaborativo, investigación, practicas pedagógicas innovadoras y lo más importante, valoración del ser humano en sí mismo, por sobre cualquier otra condición, Ministerio de Educación Nacional (2008), situaciones que ubican al docente en un plano protagónico, en favor de la consolidación de una escuela que garantice al estudiante con discapacidad la vía para el encuentro no solo cognitivo, sino emocional, espiritual y de valor humano.

En este sentido, ir hacia la paz desde la cultura según Pérez (2013), “consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones” (p.75). De allí que la educación debe estar centrada en el ejercicio de los derechos humanos, la oferta de condiciones que hagan posible a todas las personas el despliegue de sus capacidades para satisfacer las necesidades y el diálogo como método para atender las diferencias, lo cual imbrica en la relación escuela-ciudadano-país, y refiere un apalancamiento ideal para que se generen estudios con intenciones de mostrar la majestad del sujeto que aprende frente a sus derechos, condiciones y cualidades ciudadanas y por ende humanas y de especial atención.

Estudiar la violencia escolar manifiesta hacia población con discapacidad desde las experiencias de los actores educativos, es dar una mirada a las formas de violencia que los estudiantes con discapacidad han afrontado, así como también a la normativa legal que los protege y a las acciones de atención y prevención que ponen en práctica las instituciones y docentes para los casos de violencia en esta población. De esta manera conformar un andamiaje para que los atores involucrados entiendan el impacto de la violencia escolar y su vinculación con estudiantes en condición de discapacidad, lo cual se convierte en un insumo para la reflexión sistemática en torno a este tema y que las acciones ejercidas por los actores educativos se conviertan en un medio para la

consolidación de los objetivos organizacionales, lejos de la resistencia y la desinformación o desconocimiento y se forje el compromiso de asistir educativamente a estudiantes en condición de discapacidad en el contexto de la investigación

También, se pone al descubierto situaciones de violencia escolar en esta población, lo que abre puertas para el diseño de programas que favorezcan la atención a la diversidad y la convivencia pacífica en las aulas, así como impulsar el compromiso de los entes sociales para propiciar el respeto a las diferencias y la defensa de los derechos de la población con discapacidad, asistiendo igualmente con la mitigación de la violencia en la escuela, lo cual genera ambientes para la construcción de una sociedad equitativa, justa, respetuosa y tolerante.

En términos teóricos, la investigación aporta la revisión de las diferentes teorías pedagógicas, psicológicas y sociológicas en torno a la violencia, así como también un marco conceptual y legal que genera una ruta cognitiva de atención para los agentes educativos vinculantes, pues la violencia escolar es una realidad que se debe atender y en población estudiantil con discapacidad con mayor énfasis, todo ello por los niveles de vulnerabilidad de los estudiantes con dichas condiciones.

En cuanto al proceso de obtención del conocimiento la investigación se enmarca en el paradigma interpretativo bajo el enfoque cualitativo y con el uso de método fenomenológico, lo que permite el uso de una metodología clave para el acercamiento a los informantes con el uso de la entrevista, todo ello aporta insumos empíricos desde sus experiencias en el contexto educativo.

Finalmente, y como parte de los requerimientos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, la investigación se inscribe en el Núcleo de Investigación Filosofía, Psicología y Educación, específicamente en la línea de investigación Psicología y Orientación Educativa, y de esta manera enriquecer el acervo investigativo de la mencionada institución.

CAPITULO II

MARCO REFERENCIAL

El Estado del Arte

“La construcción del estado del arte es un caleidoscopio que nos ofrece diversas imágenes de nuestro objeto de estudio y nos da la posibilidad de elegir de ellas la que tiene mayor claridad y ofrece el mejor panorama de investigación.”

Mariela Jiménez

El estado del arte es un análisis de estudios investigativos del desarrollo teórico de un fenómeno, para Uribe (2005) el estado del arte es una indagatoria sobre la producción investigativa de un fenómeno específico. Este permite descubrir la forma en la que se describe, se explica y se comprende el fenómeno en estudio, lo que se concibe como un elemento indispensable para definir y organizar la investigación.

Estudios Previos de la Investigación

Los antecedentes o estudios previos de la investigación, son trabajos realizados con relación a las variables de estudio, entre los que se destacan investigaciones de tesis y artículos científicos. Los antecedentes brindan argumentos sólidos que orientan el tema en estudio, además revelan un recorrido histórico-teórico de la realidad problema que soportan la investigación. Tamayo (2000) “Los antecedentes constituyen una síntesis conceptual de las investigaciones o trabajos realizados que sirven para aclarar, juzgar e interpretar el problema planteado” (p.16). En tal sentido, se detallan estudios previos:

González (2017) realizó un estudio doctoral titulado, Acoso escolar y necesidades educativas especiales. Universidad de Extremadura. España. Esta investigación realizó un aporte sobre el acoso y maltrato desde el punto de vista de las víctimas, testigos y agresores en la población escolar con Necesidades Educativas

Especiales (NEE) en los centros de las comunidades de Extremadura, a partir de los trabajos, plantean el análisis de las causas del fenómeno y de los factores que actúan como protección o riesgo en distintos ámbitos como el escolar, el social, personal y familiar. La investigación tiene como objetivo analizar las características del acoso entre iguales en la población con NEE desde la visión de los afectados.

Metodológicamente la investigación se desarrolló bajo lineamientos de investigación mixta, con la aplicación de cuestionarios, escalas, entrevistas y observaciones. Se desarrollaron tablas de frecuencia y de valoración en cuanto al acoso y maltrato. Desde las reflexiones finales se tiene desde el orden cuantitativo, que el 85% de escolares con necesidades educativas especiales sufren de acoso y maltrato. Situación que se va incrementando progresivamente. Cualitativamente, se destaca la preocupación social por las situaciones de violencia que se generan en espacios educativos, la escasa tolerancia, el maltrato físico, la agresión. Ello deriva estados emocionales adversos y preocupación en el seno familiar. Se destacaron diversas modalidades de acoso escolar tanto a nivel físico con a través de las redes sociales; lo cual imprime una situación de especial interés, donde padres deben estar atentos a las redes sociales que frecuentan los hijos. También se destaca el acoso que sufren los hijos desde la situación familiar que viven; se evidencia maltrato en el hogar, lo que genera hijos violentos que al llegar a la escuela se convierten en escolares violentos. Estudiantes con necesidades educativas especiales por sus particularidades son violentos, esto ocasiona estado de agresividad y por ende se convierten en sujetos que maltratan a sus pares.

La investigación es pertinente con el estudio que se pretende, en virtud de las situaciones de acoso escolar que se presentan en escolares con necesidades especiales, lo cual es de interés su análisis y las situaciones que suceden desde los estudiantes con dichas características. La dimensión cualitativa de la investigación es de interés y permite seguir un método para la comprensión del fenómeno en cuestión.

Toscano, (2016) realizó una investigación titulada, Violencia escolar entre iguales: Relaciones fenomenológicas. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Honduras. La violencia escolar entre iguales constituye un fenómeno social

que ha tocado escenarios educativos en Honduras afectando los derechos de los estudiantes; por lo cual surgió la necesidad de estudiar las formas que adopta este tipo de prácticas para definir las acciones de violencia escolar entre pares y las buenas prácticas de convivencia escolar. La investigación se realizó con estudiantes de ambos sexos, donde se estudiaron las diferentes formas de manifestaciones de violencia escolar, el rol de los padres, el hogar y los valores implícitos en el núcleo familiar.

Metodológicamente la investigación se desarrolló bajo enfoque de investigación cualitativo, a través de entrevistas semiestructuradas y observaciones a través de registros audiovisuales a los sujetos de la investigación (estudiantes, docentes, padres). Desde las derivaciones se tiene que cada día se incrementa la violencia en los centros escolares, en el que incluye a personas con discapacidad, ello genera una situación de caos entre iguales y no permite una sana convivencia organizacional. La exclusión, agresiones verbales, agresiones físicas directas e indirectas, intimidaciones, chantaje, amenazas, acoso, son las formas de violencia recurrentes en el contexto. De igual manera se destaca el nivel de impotencias que acentúan los docentes al no contar con el conocimiento ni herramientas de orden conductual para orientar y canalizar dicha situación social-escolar.

Este estudio es vinculante con la investigación que se pretende al ubicar el foco investigativo en una realidad educativa como lo es la violencia escolar, la cual figura como objeto de estudio de la presente investigación. De igual manera los fundamentos teóricos sirven de base para orientar la investigación, al igual que reconocer el enfoque de investigación cualitativo, trascendental para detallar el fenómeno y hacer un aporte pertinente desde el estudio que se realiza.

Mañas, González y Cortes (2020) realizaron la investigación titulada Historias de vida de personas con discapacidad intelectual. Entre el acoso y la exclusión en la escuela como moduladores de la identidad. España. La investigación tuvo como objetivo analizar las trayectorias escolares y sus repercusiones en la construcción de la identidad en personas con discapacidad intelectual. El estudio se desarrolló bajo el paradigma cualitativo desde la perspectiva de las historias de vida, participaron cuatro personas con discapacidad intelectual, con capacidad lingüística y comprensiva. La

recolección de la información se llevó a cabo a partir de entrevistas semiestructuradas en profundidad y notas de campo. Se realizaron 15 entrevistas con una duración aproximada de 70 a 80 minutos cada una. Las preguntas giraron en torno a las experiencias escolares vivenciadas y fueron categorizadas en: escuela, acoso, estigma-identidad. Las notas de campo aportaron información relevante en cuanto a los estados emocionales y aspectos contextuales.

Los resultados muestran que los participantes en el estudio fueron relegados al olvido, excluidos, agredidos verbal y psicológicamente. La escuela no contaba con herramientas y prácticas equitativas para el alumnado con discapacidad intelectual, imposibilitando el desarrollo para ellos; anulando experiencias positivas y enriquecedoras. Uno de los entrevistado manifestó que no recibió una enseñanza por parte de sus docentes, solo lo ponían a transcribir mientras a los demás compañeros si les enseñaban a leer, a escribir, a realizar operaciones matemáticas, a usar el dinero y demás.

En cuanto al acoso escolar manifestaron que fueron víctimas de discriminación, exclusión, agresión verbal. Sus compañeros se burlaban frecuentemente de ellos por presentar discapacidad, por su apariencia física, nadie hacia nada por impedirlo, de igual forma expresaron que fueron objeto de insultos y menosprecios, no tenían amigos. Los autores concluyeron que están conductas negativas marcaron el desarrollo, emocional y psicológico de los estudiantes, por tanto, hicieron un llamado al respeto de los derechos de las personas con discapacidad, invitando a las escuelas a neutralizar todas aquellas acciones que generan trastorno y perturbación en los estudiantes con discapacidad.

El estudio enlaza con la presente intención investigativa, pues se busca caracterizar las formas de violencia escolar (verbal, física, psicológica, social, simbólica) hacia la población con discapacidad, tópicos demarcados en la investigación. De igual forma devela una realidad que no es reconocida por gran parte del marco educativo nacional, lo que también se pretende en el recorrido del actual estudio.

Schiavoni (2009), realizó una tesis doctoral la cual tiene por título, "Maltrato en niños adolescentes discapacitados en el ámbito escolar: ¿doble victimización?" Universidad nacional de Córdoba. Argentina. El propósito principal de la investigación, es indagar el estado de los niños y jóvenes con discapacidad integrados en la escuela común: si son víctimas de maltrato por parte de sus compañeros que no tienen algún tipo de discapacidad; si son objeto de algún tipo de victimización por parte de los adultos-padres y/ o maestros y si, por todo ello, son doblemente víctimas de la violencia.

En función del propósito enunciado, los objetivos que se han establecido son: Determinar y caracterizar la existencia de maltrato en niños y adolescentes discapacitados integrados en la escuela común, en función de sus características demográficas. Se realizó un estudio exploratorio de niños y adolescentes con algún tipo de discapacidad, del 2º Ciclo de Educación General Básica (EGB.), Ciclo Básico Unificado (CBU) y Ciclo de Especialización, integrados en escuelas oficiales y privadas de la ciudad de Córdoba (Capital), con edades comprendidas entre los 10 y 17 años. Se seleccionaron al azar 50 alumnos con discapacidad en las escuelas involucradas y se conformó un grupo control de 50 niños y adolescentes no discapacitados con la misma edad, que permitieron contrastar ambos grupos. Se aplicaron entrevistas a docentes de grado, maestros integradores y personal de los equipos técnicos de las escuelas.

A través de los resultados obtenidos se detalla que los niños y adolescentes con discapacidad objeto de estudio, padecen maltrato por parte de sus compañeros, maltrato que se correlaciona positivamente con la edad, ya que, a medida que van creciendo se incrementan, se sienten menos incluidos por los compañeros de su misma edad. Se observan además factores de riesgo familiares, sociales y ambientales que refuerzan este doble proceso de victimización.

Como conclusión, se tiene que los niños con discapacidades físicas o sensoriales tienen un mayor riesgo de sufrir situaciones de violencia y maltrato, no sólo por el hecho de presentar una discapacidad, sino por los factores de riesgo individuales,

familiares, sociales, culturales o económicos. Es mayor la factibilidad de maltrato cuantos más factores estén involucrados.

Es necesario que las diversas estrategias de prevención sobre el maltrato hacia los niños con discapacidades, se orienten de forma transversal y se apliquen de forma integrada y coordinada, desde el horizonte del modelo ecológico de maltrato infantil, que prevalece en la actualidad, dado que los elementos que pueden favorecer al maltrato son diversos e interconectados.

El estudio previo deriva una importante acción concluyente, la cual es vinculante con el estudio que se desarrolla, pues se tiene que los niños con discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales son más vulnerables o tienen un mayor riesgo de sufrir situaciones de violencia y maltrato. Lo cual sustenta la idea de indagar sobre una realidad educativa que se incrementa a diario producto de su recurrencia en la diversidad escolar. Por tanto, la violencia escolar en población con discapacidad es una realidad, aspecto que deja clara la trascendencia de la presente investigación y su posterior aporte teórico en favor de un estímulo cognitivo para los agentes educativos implicados en el fenómeno que se estudia.

Garzón (2015) realizó una investigación titulada *De la inclusión a la convivencia: las narrativas de niños y niñas en diálogo con políticas públicas en discapacidad*. Universidad del Rosario, Bogotá. El objetivo del estudio se centró en describir la narrativa de estudiantes en relación con la situación de discapacidad. La autora hace un recorrido histórico sobre la discapacidad, en el cual encuentra, que la población con estas características ha sido rodeada por el menosprecio y la vulneración de sus derechos. Asimismo, refiere que las personas con discapacidad han sido marcadas por el uso de términos ofensivos que han desencadenado la discriminación y el padecimiento de una sociedad rotuladora e injusta.

Las políticas públicas direccionan procesos de transformación social, sin embargo, pese a sus constantes reformulaciones, siguen asentándose las prácticas de restricción personal, afectación, anormalidad, señalamientos, relaciones de dependencia y poder, situaciones que vulneran los derechos de las personas en condición de discapacidad. Con relación a ello nació el interés por explorar la

concepción de la discapacidad y sus implicaciones. El estudio se centró en hacer uso de los discursos de niños y niñas en la búsqueda de sensibilidades en relación con la discapacidad y su trascendencia en la sociedad.

Como metodología, la investigación empleó el análisis del contenido del discurso, enfocado en procedimientos interpretativos, para comprender la realidad desde adentro, desde su contenido y emerger nuevas formas de conocimiento a partir de dimensiones comunicativas, cognitivas y sociales. El trabajo investigativo se realizó con cuatro grupos de niños y niñas con y sin discapacidad, entre los grados tercero y quinto de primaria de instituciones públicas y privadas de la ciudad de Bogotá. Como técnica de recolección de información se empleó un taller pedagógico a partir de una situación relacionada con la discapacidad, con el fin de estimular la autorreflexión y la producción espontánea de discursos. De igual forma se emplearon grabaciones, de las cuales surgieron categorías que permitieron la comprensión a profundidad de los discursos.

Los resultados demuestran la realidad de las necesidades de las personas en condición de discapacidad. En las narrativas, los niños hablan de la interacción permanente de las personas con discapacidad en cualquier escenario de la sociedad, reconocen las restricciones que padecen las personas con discapacidad, manifiestan que la sociedad no los trata como iguales, sino como una carga, pues las personas se fijan en el problema, en lo que les falta, por eso los rechazan y los apartan. Los niños con discapacidad participantes en el estudio se sienten diferente a los demás, eso los lleva a la soledad y a sentirse sin oportunidades, pues en ocasiones son rechazados y agredidos por sus compañeros de clase.

Los niños sin discapacidad, manifestaron que sus compañeros en condición de discapacidad se sienten extraños, porque ellos mismos los discriminan por sus condiciones físicas o les dicen cosas que los hacen ver distintos. Manifiestan que no solo en la escuela se observa la discriminación, también en la sociedad y ponen como ejemplo; las prohibiciones en los centros comerciales para el ingreso de mascotas; ante esto se preguntan. Si una persona ciega lleva un perro para que lo guíe ¿No puede

ingresar al centro comercial? Dichas percepciones confirman que la discapacidad es marginada desde las diferentes etapas de vida humana.

Los mismos niños con y sin discapacidad; hacen un llamado al cambio social de la discapacidad, pues refieren que la escuela y la sociedad debe aceptar a esta población, hacerlos sentir tranquilos y brindarles las mismas oportunidades que a los demás, no mirarlos con pesar o lástima, sino promover la empatía

La investigación posibilita la comprensión de la discapacidad en contexto, la presenta como una condición humana que supera aquellos discursos que la ubican como una condición adversa. La autora concluye que no es la discapacidad la que marca la distinción, sino la misma condición humana la que la señala, lo que ocasiona deterioro y desigualdad social. De igual forma hace un llamado a la sociedad de no concebir a la discapacidad como un carácter marginal, sino comprender la condición y defenderla desde la política, la sociedad y la escuela.

Los resultados de la investigación demuestran que los derechos de las personas con discapacidad han sido vulnerados a lo largo de la historia y se siguen perpetuando dichas prácticas. De igual forma, pone al descubierto que estudiantes en condición de discapacidad sufren en la escuela rechazo, exclusión, discriminación, aislamiento, agresión verbal, estigmatizaciones entre otros factores de violencia, dicho estudio se halla afín con la intención investigativa, pues se entrelazan en los descriptores de discapacidad y manifestaciones de violencia escolar. Además, aporta a la comprensión del fenómeno de la violencia que afronta la población con discapacidad en el escenario educativo, pues existe una urgencia por reconocer y defender los derechos de los estudiantes con discapacidad, brindarles espacios para la sana convivencia y propiciar una consonancia con los diferentes sectores sociales.

García (2015) realizó un estudio denominado, La violencia escolar en Bogotá: una mirada desde los maestros, las familias y los jóvenes. Aplicación, de un modelo cualitativo de investigación y prevención en escuela, familia y barrio. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se realizó en cinco colegios de Bogotá, de diferentes localidades del Distrito Capital. El proceso de investigación se realizó mediante la aplicación del modelo NES, el cual permite interactuar con grupos de personas de

manera voluntaria, para hablar sobre la violencia escolar. En cada sesión se buscó que los participantes exploraran la violencia escolar desde su propia subjetividad.

La violencia no es un fenómeno contemporáneo, cada día se hace más visible, por las condiciones que vive la institución educativa, entre ellas; maestros con múltiples asignaciones, lo que lleva a la escasa atención e intervención en las problemáticas estudiantiles como alumnos inmersos en drogas, alcohol, delincuencia, deserción, de manera que se puede afirmar que al ser la escuela colombiana, resultado de un particular proceso de modernización, no ha escapado a las consecuencias que ha dejado la violencia política y social que ha vivido el país durante décadas.

La violencia escolar desde la mirada del maestro propone admitir un modelo metodológico de carácter cualitativo con enfoque participativo. Dicho modelo integra la descripción y la comprensión de la realidad de la violencia en la escuela, a través de conversatorios con los participantes. El trabajo se realizó en horarios contrarios a la jornada laboral.

Desde el método cualitativo empleado, el encuentro con los maestros, exigió además de conversaciones informales, reflexiones particulares sobre el objeto de estudio. El número de maestros participantes por cada colegio fue variable; para los grupos focales se contó con grupos de ocho a doce docentes por colegio sesión y las entrevistas se hicieron por pares o individuales, aprovechando también la participación de directivos docentes.

Entre los aspectos concluyentes se destaca, que la violencia que se presenta en la institución educativa es multi causal y multi relacional y que todos los actores involucrados son responsables de la violencia y todos pueden hacer aportes para enfrentarla desde sus diferentes realidades. Se debe dar una solución global al problema procurando la participación de todos y teniendo en cuenta los diferentes factores que intervienen: maestros, estudiantes, familias, directivos docentes y comunidad que rodea la institución escolar. Las soluciones estarían dadas en el nivel individual, grupal, institucional y cultural. Así mismo se reconoce la importancia de las soluciones negociadas entre maestros y directivos. Intentar negar los conflictos que se generan en la escuela, sólo ayuda a aumentar la violencia. Si la escuela acepta el conflicto como

fenómeno que ocurre y a veces genera, se puede esperar que los agentes involucrados cambien la perspectiva en un sentido positivo y se abran espacios de diálogo y discusión.

Las nuevas obligaciones de las instituciones educativas en Colombia, provenientes del Código de Infancia y Adolescencia, establecido mediante Ley 1098 de 2006, que implican obligaciones especiales, obligaciones éticas fundamentales, obligaciones complementarias y prohibición de sanciones, imponen nuevas responsabilidades a padres y maestros frente a la responsabilidad parental y pedagógica.

La investigación que se destaca tiene como objeto de estudio la violencia escolar, esta manifestación social tiene como protagonistas a jóvenes estudiantes, maestros, familia y cada sujeto significativo en la cotidianidad escolar. Aspectos de interés que merecen especial atención desde los sujetos que son activos en la situación problema. En tal sentido, hacer una revisión de cada sujeto permite una visión integral del fenómeno violencia escolar.

Contreras y Cagua (2020), destacan una investigación denominada, Acoso Escolar en un caso con Hidrocefalia Congénita. Universidad Cooperativa de Colombia. Bucaramanga. La investigación se proyectó en el estudio de los elementos más relevantes que se requieren para evitar el acoso escolar por parte de los compañeros del grado 3 del colegio CSJG, a un niño que presenta discapacidad por hidrocefalia congénita. En el estudio se contó con el apoyo de la psicóloga, la madre del menor, algunos docentes y compañeros. En razón del fenómeno también llamado Acoso escolar (Bullying), que cada día toma mayor rigor en distintos escenarios y con distintas modalidades, se buscó indagar las estrategias que implementa la institución educativa para evitar el acoso escolar y cómo se logra una formación en competencias ciudadanas y éticas necesarias para vivir en comunidad y con personas que presentan discapacidades.

La investigación se realizó con una metodología cualitativa, empleando observaciones y entrevistas, se contó con la participación de 3 docentes, la madre del niño afectado, la psicóloga y 2 de sus compañeros, los cuales aceptaron participar

voluntariamente. El estudio confirmó las constantes agresiones que tres compañeros le propinaban al niño con discapacidad, además los compañeros de curso lo rechazaban frecuentemente, de igual forma los profesores no le permitían participar en diferentes actividades, este estudiante padecía violencia escolar en forma de agresión verbal y exclusión principalmente, los docentes expresaron que ellos les llamaban la atención a los niños agresores, pero estos continuaban con las mismas acciones. Con la intervención de la psicóloga y la capacitación a los docentes se diseñaron estrategias para mitigar el acoso escolar que venía padeciendo el niño y promover su adaptabilidad dentro de la Institución.

Desde aspectos concluyentes se tiene, que los docentes requieren de una formación idónea para para brindar una educación de calidad a los niños con discapacidad y para promover ambientes de seguridad y confianza en esta población. Las instituciones deben promover estrategias que permitan intervenir oportunamente en conductas de agresión en estudiantes con y sin discapacidad.

El acoso escolar hacia estudiantes con discapacidad, es un fenómeno que cada día cobra más fuerza y llama la atención en los directivos de las instituciones, dado que afecta a toda la comunidad educativa. Motivo que lleva a promover la participación de estudiantes, docentes y padres de familia, en el desarrollo de programas prevención del fenómeno violencia escolar.

El estudio antecedente es vinculante con la investigación que se desarrolla, en virtud de los principales elementos teóricos, siendo estos el acoso escolar, lo cual sugiere una forma de violencia de base tanto directa (física y verbal), como simbólica a través de reiteradas manifestaciones que desencadenan situaciones psicológicas que afectan a las víctimas, en este caso, persona con discapacidad (Hidrocefalia Congénita), lo cual limita en su actuación y muestra características particulares que le llevan a ser sujeto, blanco de acoso. La investigación deja claro que la violencia hacia personas con condiciones de discapacidad es una situación que emerge en la dinámica educativa y sus múltiples aspectos implicados. De igual manera se asume un enfoque de investigación cualitativo, ideal para la comprensión del fenómeno en cuestión, con

la finalidad de analizar y comprender las diversas variantes fenomenológicas que constituirán la esencia de la teoría emergente.

Es necesario mencionar, la escasa referencia a nivel investigativo que sobre el tema de violencia escolar en población con discapacidad existe a nivel local, siendo este espacio geográfico el Departamento Norte de Santander, así como la ciudad de Cúcuta y sus adyacencias en virtud del hecho que se investiga. En tal sentido, no se detallan antecedentes bajo estas características, lo cual deja ver una de las dimensiones que se enuncian en el estudio, en razón de lo inédito de la presente investigación para la región Nortesantandereana y los múltiples espacios educativos vinculantes.

Bases Teóricas y Epistemológicas.

Lo teórico y epistemológico es una vía que permite reconocer el saber científico durante una investigación, esta orientación se concibe como una disciplina filosófica que estudia críticamente los principios, las hipótesis y los resultados de las diversas ciencias de acuerdo con lo dicho por Bernal (2010). Por otra parte, De Zubiría (2009) refiere que la epistemología categoriza los paradigmas, principios aceptados por la comunidad científica, los cuales posibilitan la interpretación de la realidad. En tal sentido se tiene:

La Violencia Escolar

La violencia escolar entraña una conducta de diversas manifestaciones entre sujetos, implica agresiones y conductas impropias entre un agresor, el agredido y una sociedad que observa cómo cada día las situaciones de violencia son mayores en la diversidad escolar. En este particular, Olweus (1998) uno de los pioneros en el tema de violencia escolar, la define:

...como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno hacia otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios” (p.45).

Estas acciones ponen a la violencia en el umbral de la negación a la formación, las buenas costumbres y la valoración como personas de bien. El ser agredido física o emocionalmente, daña y resta valor a lo humano, pues muchas conductas totalmente impropias hacen que sujetos se distancien y traiga mayores consecuencias desde la intolerancia y la total agresividad.

Estas manifestaciones detalladas por Olweus (1998)

Se da cuando un estudiante es agredido de forma repetida y durante un tiempo, por uno o varios alumnos. Estas agresiones o acciones negativas, son intencionadas, causan daño, hieren o incomoda a otra persona, mediante el contacto físico (golpea, empuja, da una patada, pellizca o impide el paso a otro). O verbales, (con amenazas y burlas, tomar el pelo o poner sobre nombres). O sin el uso de la palabra y sin el contacto físico, (excluyendo de un grupo a alguien, mediante muecas, gestos obscenos (p. 47).

Ciertamente, este fenómeno que se hace visible en las instituciones educativas; de acuerdo con Ortega (1998) se produce cuando un individuo impone su fuerza y su poder sobre otro, siendo la víctima inocente de cualquier justificación que el violento aporte. Esto trae consigo un sinnúmero de situaciones asociadas a comportamientos agresivos que provocan algún tipo de daño en los demás y alteran la sana convivencia entre los escolares.

Para Baridón (2010) “la violencia escolar es la amplia gama de manifestaciones de la violencia que se pueden dar en el ámbito educativo, las cuales ocurren a nivel interpersonal, entre estudiantes, entre estudiantes y docentes” (p.17). En este particular se ubica la figura docente, quien en ocasiones se constituye en agente de violencia, esto infiere, que todo sujeto implicado en la educación se puede convertir en agresor, incluyendo el propio Estado Nacional desde sus funciones como dirigente de la educación.

Manifestaciones de violencia escolar

Una manifestación, se detalla como acciones desencadenadas por estímulos, para Álvarez (2015), “la violencia escolar se puede manifestar desde cuatro formas de expresiones: de manera física, también la verbal, de manera psicológica y la social” (p.66). Estas manifestaciones de violencia imbrican, en serias consecuencias entre

agresor y agredido, en el orden escolar estas acciones son limitadas desde las normas escolares y hasta civiles, dependiendo del nivel de violencia que se genere.

Para Álvarez (ob.cit) las manifestaciones a) físicas, incluyen todo lo relacionado con agresión directa-contacto, como golpes en cualquier parte del cuerpo, también con objetos como armas blancas, navajas, cuchillos, útiles escolares como lápices, bolígrafos, entre otros. Estas acciones se observan fácilmente, puesto que dejan rastro en el cuerpo de la víctima; b) Verbal, puntualiza el conjunto de amenazas, insultos, burlas y comentarios negativos, que generalmente se realizan en público, con el fin de desfavorecer y ridiculizar al otro, provocando baja autoestima, inseguridad y problemas conductuales.

También c) Psicológica, corresponde a un conjunto de comportamientos dirigidos a minimizar a la víctima. Este tipo de violencia ocasiona baja autoestima, inseguridad, aislamiento, dificultad para interactuar con la familia y demás; finalmente d) Social, encaminada a difundir principalmente entre el grupo más cercano a la víctima, comentarios negativos, rumores, manipulaciones, con el fin de desestabilizarlo socialmente; esta acción se puede dar de forma oral y/o a través de medios tecnológicos.

Estas manifestaciones de violencia se conectan con acciones de agresividad, acoso, también diversas conductas que generan niveles de conflictividad que desencadenan en rupturas de base social para el entendimiento entre las personas. La recurrencia de estas manifestaciones impropias en la educación colombiana, es vista como una herencia de cultura violenta desde la sociedad, pues en ocasiones las conclusiones derivadas del análisis y consulta social-educativa, dejan claro que la base de las manifestaciones de violencia tiene su génesis en la sociedad, en el nicho familiar, en la interacción cotidiana signada como violenta desde la cotidianidad colombiana.

Igualmente, atendiendo al modo en que se produce la violencia para Estévez (2005) se clasifica en:

1. Directo. Se ejerce sobre la víctima sin mediaciones ni desviaciones.
2. Indirecto. Se basa en grupos sociales, se influencia a otros a difundir la violencia.

Desde lo expuesto, para Rincón (2017) “las formas de violencia son clasificadas, de acuerdo con su intencionalidad, como de tipo ocasional o de tipo frecuente” (p.34). La violencia de tipo ocasional se produce cuando ésta es de forma eventual o accidental. Las manifestaciones de tipo frecuente se caracterizan porque su expresión es diaria, repetitiva; genera victimización y avanza a gran escala.

El docente también exhibe conductas violentas, para Trianes (2000) esta violencia suele denominarse violencia vertical, aquí el status es diferente entre los protagonistas del conflicto (docente-estudiante). En este particular el poder que ejerce el docente desde su condición de autoridad conlleva a una imposición que desencadena en manifestaciones de violencia.

En tal sentido, la violencia en el proceso educativo demanda una atención mayor, pues las diversas manifestaciones son recurrentes e implica diversidad de actores asociados, está claro, que la violencia escolar no solo se presenta entre estudiantes, pues a diario se observa cómo los docentes desde sus apreciaciones, señalamientos y omisiones, evidencian violencia con impacto psicológico y social, en fin; se trata de una situación compleja que demanda una mirada focalizada hacia la atención de la violencia, pues pareciera que por ser recurrente no es digna de ser considerada, sino enmarcada en un rango de normalidad; de allí la esencia de la investigación.

Teorías en torno a la violencia

El ser humano es una estructura multidimensional y compleja, llamado a la interacción con sus semejantes y con su medio ambiente, en esta interrelación se suscitan acciones que desembocan en diversas situaciones de conexión con la violencia como objeto de interés en el estudio. Por lo que se destacan teorías que sustentan el tema desde un orden pedagógico, psicológico y sociológico.

Desde el orden psico-pedagógico: *La Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1978):* La cual afirma que la conducta del ser humano está condicionada por la relación del sujeto con su ambiente, este ambiente no solo es lo que encierra al sujeto, sino que corresponde a todo un recorrido de interrelaciones, interconexiones, influencias, apegos y efectos. La interacción sujeto-ambiente se gesta en ambas direcciones y es

recíproca. Esta teoría presenta el desarrollo de la conducta humana, dentro de los contextos de conexión que constituyen su entorno, incluyendo la escuela como espacio de formación e interacción. Argumenta que la relación entre personalidad y entorno recrea la socialización y lleva a entender al individuo en diferentes dimensiones.

Bronfenbrenner (1979), defiende el desarrollo como un cambio perenne en la forma en el que el individuo distingue el ambiente que le rodea (su ambiente ecológico) y la forma en la que se relaciona con él. En tanto, el postulado básico del modelo ecológico que propone, destaca que el desarrollo humano supone la paulatina acomodación mutua entre un ser humano activo, que está en proceso de desarrollo y las cualidades cambiantes de los entornos más cercanos en los que ese individuo en desarrollo vive. Adaptación mutua que se origina a través de un proceso constante, en la que también interfieren las relaciones que se instauran entre los diferentes entornos, en los que interactúa la persona en desarrollo y los contextos más amplios en los que esos entornos están contenidos.

Para el autor, la persona no sólo es un ente sobre el que repercute el ambiente, también es una entidad en desarrollo y dinámica, que va implicándose progresivamente en el ambiente y por ello influye e incluso reestructura el medio en el que vive, lo cual infiere una acomodación mutua entre el ambiente y la persona. El autor señala que la interacción entre ambos se direcciona en los dos sentidos y es recíproca.

Por ello, se concibe el ambiente ecológico como una disposición escalonada de estructuras centradas, en la que cada una está contenida en la siguiente y afecta directa e indirectamente sobre el desarrollo del aprendiz, a continuación, el resumen:

1. Microsistema, corresponde al esquema de actividades, roles y relaciones interpersonales que el individuo experimenta en un entorno específico en el que participa.
2. Mesosistema, incluye la relación mutua de dos o más entornos (microsistemas) en los que la persona en desarrollo participa.
3. Exosistema, abarca los propios entornos (uno o más), en los cuales el sujeto en desarrollo, no hace parte directa, pero afecta lo que sucede, en los entornos en los que la persona si está incluida.
4. Macrosistema: se refiere a los cuadros culturales o ideológicos que afectan o pueden afectar colateralmente a los sistemas de orden inferior y que les otorga a estos una cierta similitud, en forma y contenido, y a la vez un cierto contraste

con respecto a otros entornos influidos por otros marcos culturales o ideológicos diferentes.

En este particular, la violencia en espacios educativos como conducta inapropiada y de fuerte impacto tanto físico como emocional, puede estar influenciada por la relación sujeto-ambiente, pues siendo la escuela un espacio de interacción social, destaca una serie de acciones de base violenta producto de la interacción sujeto-ambiente, sujeto-contexto. Lo cual crea un ambiente ecológico, donde pares estudiantes, docentes y estudiantes con discapacidad, estudiantes con discapacidad y familia en interacción social, asumen roles, fortalecen relaciones entre sí y con personas de otros sistemas (Mesosistema), de igual manera la interacción destaca influencias de otros sistemas conexos (Exosistema), que constituyen una cultura sustentada por una ideología que destacan un (Macrosistema), donde las acciones de violencia inter y entre-sujetos con discapacidad, y de estos hacia otros sujetos del sistema y viceversa, crean un conjunto de situaciones de interés para la presente investigación.

También desde la esencia de la pedagogía, la *Teoría Humanista* donde se destacan los aportes de Abraham Maslow, (1991), esta teoría se encuentra asociada al aprendizaje, se concibe como una psicología del “ser” y no del “tener”. Toma en cuenta la conciencia, la ética, la individualidad y los valores espirituales del sujeto. Concibe al hombre como un ser creativo, libre y consciente, no concibe a la persona en un rol solitario, sino que lo entiende como un ser social, integral, fundamentado en los procesos de comunicación y desarrollo del individuo, pero, limitado en el desarrollo del otro. En tanto, se hace posible estudiar la violencia en la población estudiantil en condición de discapacidad desde una visión humanista, puesto que este modelo según Aizpuru (2008) “postula a la persona como eje central dentro de la perspectiva educativa y recomienda el estudio del ser humano de una manera integral, como una totalidad, con una personalidad en permanente cambio y constante desarrollo en un contexto interpersonal” (p.12).

En la acción humanista asociada a la educación, los objetivos educacionales se centran en el crecimiento personal de los sujetos intervinientes, el fomento de la creatividad, la promoción de la experiencia de influencia interpersonal a través de la comunicación y del trabajo de grupo; en provocar sentimientos positivos de los

estudiantes hacia sus cursos y en inducir aprendizajes significativos a través de la vinculación de aspectos cognitivos con vivenciales.

De allí, el ahondar en el principio humanista; donde todo individuo tiende naturalmente al bienestar, más allá de sus tendencias genéticas, posee un impulso a la autorrealización, a la búsqueda de la identidad, por ello la educación, de acuerdo con Maslow (1991), debe ayudar a descubrir la naturaleza intrínseca de cada individuo, reconociéndola como es, dominando la ansiedad, el temor y la autodefensa. Por ende, pensar al ser humano de manera integral conlleva el reconocimiento que pensamiento y sentimiento van unidos y que las emociones en el proceso educativo favorecen el contacto consigo mismo y el autoconocimiento.

Desde la posición humanista, la educación debe estar centrada en el alumno y sus condiciones, lo cual da la oportunidad de estudiar e interactuar con sus sentidos, autovaloración y actitudes. Pues la educación debe ser el puente para la estimulación, involucra los sentimientos, las emociones, las motivaciones y actitudes de los estudiantes, de allí una educación humanista que reconozca la diversidad e instruya con apego a la inclusión y la valoración de todo sujeto aprendiz, así como la valoración de cada agente educativo desde su importante rol social, es decir abocarse al fomento de la efectividad personal, lo cual tendrá un impacto en la efectividad social

Teoría del Aprendizaje Social. Albert Bandura (1982). Los aportes desde el aprendizaje social o teoría cognoscitiva social, están dirigidos principalmente a la agresión y a la función del “modelamiento” o imitación en el aprendizaje, así como a la adquisición y modificación de las características que se producen. Bajo estos argumentos Bandura, destaca que el comportamiento humano, así como es provocado por el ambiente, también refleja un tipo de ambiente definido, precisando esta interacción como: determinismo recíproco, el mundo y el comportamiento de una persona se motivan recíprocamente.

Al respecto Schunk (1997), plantea:

Bandura analiza la conducta humana dentro del marco teórico de la reciprocidad triádica, las interacciones recíprocas de conductas, variables ambientales y factores personales como las cogniciones... Según la postura cognoscitiva social, la gente no es impulsada por fuerzas internas

ni controlada y moldeada automáticamente por estímulos externos. No, el funcionamiento humano se explica en términos de un modelo de reciprocidad triádica... (p. 108).

Entonces, por medio de esquemas reales o simbólicos, las personas tienden a cambiar actitudes como resultado de observar, escuchar o leer sobre el comportamiento de dicho patrón, el cual resulta favorable para la persona, por tanto, conduce a la imitación. Así, la cognición es componente clave en la teoría propuesta por Bandura, de allí su trascendencia, en la “revolución cognitiva”. En la teoría cognoscitiva social, el aprendizaje se produce por diversos componentes que intervienen en el comportamiento humano, para Bandura el aprendizaje es una actividad de procesamiento de la información, en la que dicha información se transforma en representaciones simbólicas que direccionan las conductas, bajo este postulado el aprendizaje se produce por la observación.

Los procesos que intervienen en el aprendizaje por observación de acuerdo con Bandura son:

1. Atención: si el individuo va a aprender algo, debe estar atento. Allí intervienen aspectos que generan un mayor o menor interés ante las conductas modeladas, siendo relevante la “imagen” proyectada por el modelo, en relación con su desenvolvimiento social y moral.
2. Retención: el ser humano tiene la capacidad de retener (recordar) aquello que ha observado, para lo cual requiere agrupar y transfigurar la información modelada. Aquí es donde la imaginación y el lenguaje participan, el hombre almacena aquello que ha visto hacer al modelo en forma de figuras mentales o descripciones verbales. Una vez “archivados” puede revivir el retrato o descripción de manera que pueda reproducirlas en su conducta.
3. Reproducción: el sujeto, traduce las imágenes o descripciones al comportamiento presente. Consiste en convertir las concepciones observables y simbólicas de los eventos modelados en conductas abiertas. La práctica se convierte en la principal ayuda en la reproducción para el perfeccionamiento de las conductas modeladas.

4. Motivación: proceso decisivo que ha de suscitar el modelo, pues el observador actúa creyendo que tendrá resultados satisfactorios e impide todo lo que presuma resultados negativos.

En contexto educativo, la diversidad de sujetos en ambientes diversos implica estudiantes, docentes, padres y/o acudientes con múltiples planos ideológicos, actitudes, concepciones y experiencias que dejan una impronta en el comportamiento individual con impacto en lo grupal. Ante ello, dirigir la atención sobre aquello que impacta, así como reproducir conductas puede generar posturas conductuales con tendencia a la violencia. En tal sentido, los estudiantes con discapacidad pueden atender conductas impropias, que le son de agrado por tanto emularlas, y hacer de esas acciones situaciones de compromiso para él y sus pares estudiantes.

En las instituciones educativas el aprendizaje por observación, desde un orden conductual deja una huella de especial atención, pues a diario se detallan acciones de maltrato derivadas de un aprendizaje observado que se reproduce y crea motivación en sus ejecutores hacia la violencia. La agresión y el acoso como formas de violencia cobran vida como conducta aprendida, y corroe la esencia humana convirtiendo lo cotidiano en cultura de fuerte impacto negativo en las personas y la organización escolar. En tanto, la violencia escolar de vinculación total con sus agentes educativos y sus condiciones, tiene un ascendente cognitivo social, pues en contexto, la reproducción de situaciones genera modelamientos que sirven de base para una violencia que se acentúa en la medula social, por tanto, transferible a la educación como forma de interacción y vinculación personal.

Teoría de psicoanálisis sustentada por el neurólogo Sigmund Freud, esta teoría trata de explicar, aquellas situaciones de conflictos internos que aparecen durante la niñez y afectan los comportamientos y emociones del individuo a lo largo de su vida. Freud (1973) plantea que el hombre está dominado por dos pulsaciones básicas el “Eros” o el impulso de la vida y el “Thanatos” o el impulso de la muerte y la destrucción, dichas premisas fundamentan la agresividad como una pulsación autónoma que puede llevar al autocastigo o autoagresión, también conduce a la agresión hacia los demás; con esta teoría se pretende demostrar que algunas acciones

son inconscientes y que dichas acciones dependen del contexto en el que se encuentre el individuo, por lo que entiende a la agresión como una reacción impulsiva innata del ser humano en su punto involuntario.

Desde el orden sociológico: La sociología busca explicar la naturaleza del orden social, en el sentido funcional y estructural, la sociología de la violencia intenta contextualizar el fenómeno, encontrar sus ejes, describir su ubicación, su punto de partida, así como explicar su esencia en la sociedad. Desde la sociología clásica se asumen las siguientes teorías sobre la violencia:

Teoría de Karl Marx (1971) Sobre el tema de la violencia, Marx, citado por Guzmán (1990) realiza un reconocimiento del mismo; como una unidad de determinadas circunstancias que estructuran la sociedad. De acuerdo con Marx, en la transición entre formas de producción, cuando se presenta una rigidez entre fuerzas productivas, específicamente en la aparición del capitalismo, la violencia actúa como componente catalizador de reordenamiento de las relaciones sociales, es por esto que la violencia, favorece al surgimiento de la relación social capitalista, pero su reproducción es indefectible, en términos de la persistencia a la fuerza.

Diferente a ello, la relación social se reproduce naturalmente a través de estructuras políticas o culturales. La violencia aparece dependiendo de las circunstancias y cuando esto ocurre, no lo hace obligatoriamente desde el mismo escenario económico, sino a través de conflictos que involucran otros sectores de la sociedad como el Estado. Se ha considerado el fenómeno de la violencia en Marx, en función de los procesos que tienen trascendencia económica, la relación social capitalista presume el desarrollo de clases sociales, cuyo conflicto se manifiesta por fuera del círculo económico de la sociedad y se asume desde el dominio político.

Para Marx, la violencia es también una expresión del conflicto político de las clases sociales, sin ser la única. Este conflicto no involucra necesariamente una lucha violenta, sino que se enfoca en el dominio del Estado. La violencia se entiende como un recurso circunstancial para la dominación, que tiene una cierta coherencia en el actuar por parte de las diversas clases. Se tiende a respaldar la violencia desde la visión de las clases dominadas.

Teoría de Max Weber (1969), el autor vincula el concepto de violencia con los conceptos de poder, dominación, orden y legitimidad. Para el autor, las relaciones sociales se organizan en instituciones como el Estado, donde la violencia ocupa un lugar importante. Sostiene que la violencia se localiza en diferentes contextos de la sociedad y se utiliza con diferentes fines. Plantea que la violencia influye en la economía oponiéndose enérgicamente a ella. Por otro lado, en la religión, también emerge la violencia, pues se halla una revolución violenta de la fe al utilizar la fuerza para su propagación.

Weber desarrolla ampliamente el tema de la violencia en la esfera del poder y la dominación política, refiere que la política y violencia surgen al mismo tiempo y entrelazadas entre sí para la dominación. La forma que toma la violencia depende del contexto, cuando la dominación o el poder se debilitan se utiliza la fuerza. Weber encuentra la violencia en todos los sectores sociales sustentada en la fuerza, la dominación y el poder y afirma que la violencia es un fenómeno que crece y trasciende.

Teoría de Émili Durkheim (1992), el cambio social acelerado, dominado por una división del trabajo que carece de normas y la falta de claridad de las conductas individuales generan conflicto y violencia. Las clases inferiores al no sentirse satisfechas con el papel que las tradiciones o la ley les atribuyen, aspiran a funciones que les están prohibidas y tratan de despojar de ellas a quienes las ejercen, tejiendo un conflicto entre la función que se debe llevar a cabo y la aceptación de ejecutarla.

Las fuentes de conflicto y violencia se acentúan en los sectores sociales insatisfechos, Durkheim precisa que ante una situación de descontento prevalece una forma de imposición violenta directa o indirecta, hace mención que los mecanismos de control tratan de amoldar a los individuos a sus funciones. Afirma que el conflicto y la violencia interfieren en la construcción social.

Durkheim (1992) considera que la “anomia” es uno de los factores sociales que trae consecuencias al comportamiento humano, cuando no hay claridad en las normas; desarrolla conductas disruptivas en los sujetos, lo que ocasiona confusión y angustia. Esta idea fue reforzada, por Merton (2013), quien consideró que el delito se origina dentro la sociedad, lo que le llevó a alterar el concepto de anomia establecido por

Durkheim, este planteó el concepto de “tensión”, para explicar la coacción que sufren los sujetos cuando existen diferencias entre la realidad social y las normas reconocidas, afirma que ante dicha tensión, existen personas conformistas, ritualistas, rebeldes e innovadoras.

Bajo estos argumentos de base sociológica, la violencia se arraiga en la médula social, tiene su génesis en los diversos conflictos que emanan de las relaciones en los sectores sociales, lo político, lo público, lo económico, el estado y las clases sociales, donde se ejerce un poder y emergen estructuras de dominación que cobran legitimidad desde su aplicación social e incluso cuando el poder se debilita emerge la fuerza como forma de control, lo cual desencadena rasgos de violencia.

De igual manera las clases sociales débiles desde su insatisfacción ejercen presión sobre un sistema, el cual realiza manifestaciones que generan imposición, mecanismos coercitivos, conflictos, luchas que avivan formas de violencia tanto directas como indirectas, lo cual modula el comportamiento humano, regula la sociedad y crea tensión entre sujetos e instituciones, lo cual corroe la esencia humana y su participación social, dando cavidad a situaciones de violencia.

La Discapacidad

Desde una huella histórica, para Muñoz (2010), la discapacidad fue regulada por los romanos cuando crearon la cúratela, institución encargada de administrar los bienes de las personas llamadas “sui iurispúber” o “incapaz”, por no tener la capacidad de hacer uso de sus derechos. En esa época, las personas con discapacidad mental, eran nombradas “furiosos” y las que tenían limitaciones en el desarrollo intelectual se les llamaba “mente captus.” Esto refuerza la idea de total limitación y señalización social de personas con diversas limitaciones en sus actividades cotidianas a lo largo de la historia, lo cual deja clara las plurales situaciones de exclusión que se generan en contexto social.

Estas limitaciones en el orden físico, sensorial y cognitivo, son destacadas por la O.M.S (2006), la cual expresa que;

La discapacidad se define como la restricción o falta (debido a una deficiencia) de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se consideran normales para un ser humano. Engloba las limitaciones funcionales o las restricciones para realizar una actividad que resulta de una deficiencia. (p.18).

En la Ley 1618 de (2013) se define la discapacidad como “deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p. 2). Estas dificultades para el libre desarrollo de actividades diarias, ubican al individuo en situación de desventaja ante los demás, sus limitaciones pasan por diversas circunstancias que se convierten en serias barreras en el orden social, para la interacción, comunicación, desempeño, habitualidad, en fin, una cotidianidad condicionada con serias restricciones.

Para la O.M.S (2000) y la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas de Colombia, de acuerdo con el artículo 1º de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad existen los siguientes tipos de discapacidades, los cuales se describen a continuación:

Cuadro 1
Tipología de Discapacidad

Tipo de Discapacidad	Descripciones
Discapacidad Física	En esta categoría se encuentran las personas que presentan en forma permanente deficiencias corporales y/o funcionales a nivel del músculo esquelético, neurológico, tegumentario de origen congénito o adquirido, pérdida o ausencia de alguna parte de su cuerpo o presencia de desórdenes del movimiento corporal. Estas personas podrían presentar en el desarrollo de sus actividades cotidianas, diferentes grados de dificultad funcional para el movimiento corporal y su relación en los diversos entornos al caminar, desplazarse, cambiar o mantener posiciones del cuerpo, llevar, manipular o transportar objetos y

	realizar actividades de cuidado personal, o del hogar, interactuar con otros sujetos, entre otras.
Discapacidad Auditiva	En esta categoría se incluyen personas que presentan en forma permanente deficiencias en las funciones sensoriales relacionadas con la percepción de los sonidos y la discriminación de su localización, tono, volumen y calidad; como consecuencia, presentan diferentes grados de dificultad en la recepción y producción de mensajes verbales y, por tanto, para la comunicación oral. También se incluyen las personas sordas y las personas con hipoacusia. Esto es, aquellas que debido a una deficiencia en la capacidad auditiva presentan dificultades en la discriminación de sonidos, palabras, frases, conversación e incluso sonidos con mayor intensidad que la voz conversacional, según el grado de pérdida auditiva (Ministerio de la Protección Social & ACNUR, 2011). Para aumentar su grado de independencia estas personas pueden requerir de la ayuda de intérpretes de lengua de señas, productos de apoyo como audífonos, implantes cocleares o sistemas FM, entre otros. Para garantizar su participación, requieren contextos accesibles, así como estrategias comunicativas entre las que se encuentran los mensajes de texto y las señales visuales de información, orientación y prevención de situaciones de riesgo.
Discapacidad Visual	Aquellas personas que presentan deficiencias para percibir la luz, forma, tamaño o color de los objetos. Se incluye a las personas ciegas o con baja visión, es decir, quienes, a pesar de usar gafas o lentes de contacto, o haberse practicado cirugía, tienen dificultades para distinguir formas, colores, rostros, objetos en la calle, ver en la noche, ver de lejos o de cerca, independientemente de que sea por uno o ambos ojos (Ministerio de la Protección Social & ACNUR, 2011). Estas personas presentan diferentes grados de dificultad en la ejecución de actividades de cuidado personal, del hogar o del trabajo, entre otras. Para una mayor independencia y autonomía, estas personas pueden requerir productos de apoyo como bastones de orientación, lentes o lupas, textos en braille, macro tipo (texto ampliado), programas lectores de pantalla, programas magnificadores o información auditiva, entre otros. Para su participación requieren contextos accesibles en los que se cuente con señales

	informativas, orientadoras y de prevención de situaciones de riesgo, con colores de contraste, pisos con diferentes texturas y mensajes, en braille o sonoros, entre otros.
Sordoceguera	Es una discapacidad única que resulta de la combinación de una deficiencia visual y una deficiencia auditiva, que genera en las personas que la presentan problemas de comunicación, orientación, movilidad y el acceso a la información. Algunas personas sordociegas son sordas y ciegas totales, mientras que otras conservan restos auditivos y/o restos visuales. Las personas sordociegas requieren de servicios especializados de guía interpretación para su desarrollo e inclusión social.
Discapacidad Intelectual	Se refiere a aquellas personas que presentan deficiencias en las capacidades mentales generales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje de la experiencia. Estos producen deficiencias del funcionamiento adaptativo, de tal manera que el individuo no alcanza los estándares de independencia personal y de responsabilidad social en uno o más aspectos de la vida cotidiana, incluidos la comunicación, la participación social, el funcionamiento académico u ocupacional y la independencia personal en la casa o en la comunidad (American Psychiatric Association, 2014). Para lograr una mayor independencia funcional y participación social, estas personas requieren de apoyos especializados terapéuticos y pedagógicos, entre otros. Es necesaria la adecuación de programas educativos o formativos adaptados a sus posibilidades y necesidades, al igual que el desarrollo de estrategias que faciliten el aprendizaje de tareas y actividades de la vida diaria, como auto cuidado, interacción con el entorno y de desempeño de roles dentro de la sociedad. Los apoyos personales son indispensables para su protección y como facilitadores en su aprendizaje y participación social.
Discapacidad psicosocial (mental)	Resulta de la interacción entre las personas con deficiencias (alteraciones en el pensamiento, percepciones, emociones, sentimientos, comportamientos y relaciones, considerados como

signos y síntomas atendiendo a su duración, coexistencia, intensidad y afectación funcional) y las barreras del entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad. Estas barreras surgen de los límites que las diferentes culturas y sociedades imponen a la conducta y comportamiento humanos, así como por el estigma social y las actitudes discriminatorias. Para lograr una mayor independencia funcional, estas personas requieren básicamente de apoyos médicos y terapéuticos especializados de acuerdo a sus necesidades. De igual forma, para su protección y participación en actividades personales, educativas, formativas, deportivas, culturales, sociales, laborales y productivas, pueden requerir apoyo de otra persona (MSPS, 2015a).

Discapacidad múltiple

Presencia de dos o más deficiencias asociadas, de orden físico, sensorial, mental o intelectual, las cuales afectan significativamente el nivel de desarrollo, las posibilidades funcionales, la comunicación, la interacción social y el aprendizaje, por lo que requieren para su atención de apoyos generalizados y permanentes. Las particularidades de la discapacidad múltiple no están dadas por la sumatoria de los diferentes tipos de deficiencia, sino por la interacción que se presenta entre ellos. A través de dicha interacción se determina el nivel de desarrollo, las posibilidades funcionales, de la comunicación, de la interacción social (Secretaría de Educación Pública, Perkins International Latin América & Sense International 2011).

Nota: Ministerio de Salud y Protección Social (2020)

Esta serie de situaciones en las personas, dificultan la movilidad, desarrolla barreras, limita su actuar cotidiano, afecta socialmente, genera exclusión. Incluye a las personas que, por alguna afectación, completa o parcial destaca la no capacidad natural para su desenvolvimiento y surgimiento en la sociedad.

De acuerdo con Hernández (2015), en Colombia se ha avanzado en marcos normativos que benefician a las personas con discapacidad, no obstante, es en la Constitución Política de (1991), donde se interpreta la discapacidad en términos de

derechos; el artículo 13 plasma la protección especial que el Estado debe proveer a las personas con discapacidad, de igual forma, el artículo 47 describe la atención especializada que debe recibir esta población por parte del Estado. Dicha normativa garantiza el cumplimiento de los derechos de la población en condición de discapacidad y la dignifica en su dimensión corporal, humana y social.

Colombia también incorporó Ley 762 (2002) en su legislación, en la cual se aprueba la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, con esta acción ratifica su compromiso en la atención y protección de las personas en condición de discapacidad. De igual manera, en la Ley Estatutaria 1618 (2013) adopta disposiciones que garantizan el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad en plenitud. Esta Ley permitió el reconocimiento y la resignificación de la discapacidad, lo cual ha significado la participación de esta población en diferentes sectores de la sociedad, sin embargo, diversas situaciones de tipo social, laboral o educativa infringe dicha ley.

Por su parte, la UNESCO (1999) (citado por Blanco, 2010) considera una serie de aspectos que ocasiona violencia y acoso en personas con discapacidad.

a) La dependencia de los otros para realizar diferentes actividades, aumenta su vulnerabilidad en cuanto al maltrato y abuso; b) Vivir lejos de los progenitores, tener familias extendidas o tener contacto con personas extrañas aumenta los riesgos de abusos; c) Las limitaciones para la comunicación y la falta de comprensión de sus cuidadores, impide una intervención oportuna en situaciones de violencia; d) Las presiones cotidianas de la familia o de los cuidadores gestan maltrato en personas con discapacidad; e) La concepción equivocada al considerar que personas en condición de discapacidad específica, no son seres sexuales los hace propensos a los abusos sexuales.

La discapacidad entonces, es una condición visible, Salamanca, Naranjo, Diaz y Salinas (2016) expresan que, en la población infantil, se evidencia a diario; dificultades en el desarrollo de habilidades motoras, inclusive en niños con niveles intelectuales adecuados, trastorno mental, déficit sensorial visual o auditivo; factores que dificultan los procesos de aprendizaje y de convivencia en el contexto escolar e impiden el avance de esta población.

Es así como las comunidades estudiantiles con discapacidad, presentan un sinnúmero de barreras para la comunicación, la relación y el desarrollo de su rol como personas en constante aprendizaje. Las dificultades se incrementan en las actividades físicas, recreativas, lúdicas, pedagógicas, lo cual genera una situación donde la violencia cobra valor, acciones que interesan a la presente investigación, desde la visión de estudiantes, docentes y familia.

Recorrido histórico de la discapacidad en la educación

A través de la historia se ha demostrado, que la educación pasó de ser un ejercicio controlado a ser un derecho otorgado. En tanto, para Ramírez (2017), se destaca que, en la Edad Antigua, solo se permitía la enseñanza a los hombres, pero estos no podían presentar ninguna discapacidad; ya que esta condición era considerada como un castigo divino; la mujer era excluida de este proceso y sometida al trabajo del hogar. En la Edad Media la educación seguía siendo solo para las clases altas, estaba a cargo de religiosos, la mujer seguía siendo excluida de este proceso al igual que los hombres de clase baja y con discapacidades.

En la época del Renacimiento, los religiosos seguían a cargo de la educación, eran los encargados de decidir a quienes se podía educar, los de mayor o única opción pertenecían a las clases más altas. En este periodo, se crearon las primeras universidades en América, sin embargo, las oportunidades para su ingreso eran muy bajas por las condiciones selectivas y excluyentes de los religiosos. En el siglo XVIII inició la educación en masas, pero sin la vinculación de personas con discapacidad.

En el siglo XIX, se iniciaron los estudios a personas con discapacidad, donde especialistas concluyeron que estos podían ser educables, de allí surgió la primera institución médico-pedagógica que atendía a población en condición de discapacidad. A pesar de estos avances, no se encuentra desde el sistema formal educativo naciente, estrategias que permitieran incluir en sus aulas a niños con discapacidad, sin embargo, algunos países ya empezaban a explorar con instituciones especializadas para estos menores.

La misma historia da cuenta de la violencia gestada desde la escuela, tipificada en este caso en la exclusión de mujeres y personas con discapacidad, de igual forma, la historia registra que a medida que avanza la sociedad, avanzan también los impulsos por hacer de la educación, un derecho ineludible para todas las personas incluida la población en condición de discapacidad.

En este sentido, en Colombia existe la convicción sobre la necesidad, de mantener en la sociedad una educación pública disponible para todos, pues es de conocimiento, la situación vulnerable de niños, jóvenes y adultos del país, así como también las situaciones de discapacidad, los desplazamientos, la violencia intrafamiliar, la mendicidad, la explotación infantil, dificultades de aprendizaje, entre otros problemas sociales. Por tanto, la participación de personas con discapacidad en el servicio educativo, constituye un gran reto para las instituciones del país. Por ello, se realiza un proceso reflexivo sobre la educación en personas con discapacidad, que ha convocado a sectores de la sociedad como la política y la academia a adoptar medidas que permitan la construcción de un soporte legislativo que garantice el derecho de la educación para esta población.

A través de los tiempos, la discapacidad ha tenido diferentes discursos; de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2017) inicialmente, esta condición se contemplaba como una deficiencia o limitación permanente del individuo, por tanto, las personas con estas características eran marginadas y excluidas, no se consideraban aptas para el aprendizaje. Con el paso del tiempo la discapacidad se concibió como un conjunto de caracteres parcialmente alterables a través de la rehabilitación por parte de especialistas, sin embargo, predominada la idea que la persona con discapacidad tendría limitaciones, sin importar el tipo de discapacidad.

Después surgió la noción de discapacidad centrada en el contexto, esta se basaba en las barreras y condiciones de los entornos y ambientes, haciendo ver a las personas con discapacidad como sujetos con diversidades funcionales, donde el entorno se adapta a ellos para integrarlos. A finales de los años 90, nace la idea de discapacidad en función de la interacción permanente entre el sujeto y el entorno, de la

cual emerge el modelo biopsicosocial de la discapacidad, la cual buscaba un vínculo constante de la persona en condición de discapacidad con ciertos entornos.

En los inicios del nuevo milenio surgió el modelo de calidad de vida, enfatizado en la reflexión de la discapacidad de los sujetos, donde se reconocen las necesidades de este colectivo y se busca el apoyo de diferentes contextos entre ellos la educación. Dicho recorrido histórico, demuestra que la discapacidad dejó de verse como un defecto individual, generadora de discriminación y privación, para ser valorada como una particularidad del sentido humano, que debe defenderse en la sociedad y promover su participación activa en los diferentes sectores sociales.

Ante el panorama de discapacidad, el sistema educativo colombiano, a través de su ente regulador Ministerio de Educación Nacional (MEN), respondió con lineamientos para la atención educativa a personas vulnerables, como la población con discapacidad, igualmente, fundamentó su trabajo en la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), en este marco se generaron principios pedagógicos para atender a personas con discapacidad; entendiendo que; “las personas con discapacidad tienen derecho a una educación que aporte a su proyecto de vida y que les permita adquirir conocimientos y habilidades indispensables para la vida en sociedad”. (MEN, 2017, p.18).

Colombia entonces, ha respondido al llamado de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual contempla que todos los individuos tienen derecho a una educación en igualdad de oportunidades y se anula todo intento de discriminación; en coherencia con este marco declarativo, el país ha impulsado la inclusión en el ámbito educativo, reconociéndola como una unidad de condiciones para el desarrollo y el progreso de todos los estudiantes, de igual forma la considera como un proceso constante que para Marulanda (2013) constituye;

un movimiento constante hacia el logro de procesos que garanticen una mayor participación de toda la comunidad educativa en la cultura de los centros educativos y sus políticas, en sus currículos y, en general, en todas las prácticas y actividades que allí se implementen, desde el respeto a la diversidad y la aceptación de la diferencia” (p. 15).

Este nuevo enfoque de educación también presume la participación y el aprendizaje efectivo de todos los escolares, a través de diversos programas, estrategias y recursos, al respecto, Muñoz y Lezcano (2012) expresan que la participación de los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas;

no consiste simplemente en emplazar a los alumnos con discapacidad en el aula, con sus compañeros sin discapacidad; no consiste en que profesores especialistas den respuesta a las necesidades de los alumnos en la escuela ordinaria. Tiene que ver con cómo, dónde y por qué, y con qué consecuencias, educamos a todos los estudiantes” (p. 54).

En este sentido, el Estado gubernamental, reglamentó la atención educativa a la población con discapacidad, mediante el decreto 1421 (2017), el cual favorece el ingreso, la permanencia y la promoción de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo colombiano. El mismo decreto define este nuevo enfoque educativo como:

un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (p.3).

El mismo decreto define al estudiante con discapacidad como:

persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físicos, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones. (p.4).

En este orden de ideas y de acuerdo con lo expresado con el MEN (2017) la educación en Colombia, no busca homogenizar a la población con discapacidad, sino reconocer sus necesidades y trabajar con base en sus características particulares y en el

marco de la diversidad; al hacer parte de la diversidad hay mayores oportunidades de socialización, aprendizaje y progreso. En virtud de ello, el servicio educativo, promueve tres procesos fundamentales que garantizan la prestación del servicio: la presencia, la cual abre las puertas del sector educativo a todas las personas sin distinción alguna; la participación, donde todos son reconocidos, escuchados y apoyados; y el progreso, que responde a la igualdad de oportunidades para aprender y avanzar, MEN, (2018).

Desde este horizonte, la educación en Colombia, exige la identificación y la eliminación de barreras para que todos los estudiantes puedan participar exitosamente, de igual forma ofrece una atención especial a los estudiantes vulnerables, es por esto que, la escuela debe responder a las necesidades de todos los estudiantes, garantizar su bienestar y su desarrollo integral, en consecuencia, le exige estrategias que susciten una educación de calidad que favorezca los derechos de las personas con discapacidad. En la misma medida el Estado y los entes reguladores de la educación tienen el compromiso de entregar los recursos suficientes para el cumplimiento total de la educación inclusiva en todas las instituciones del país.

Cuadro 2
Modelos que han abordado el concepto de discapacidad desde el siglo XIX hasta la actualidad.

<p>La discapacidad centrada en el sujeto, sus limitaciones y dificultades</p>	<p>La discapacidad centrada en las barreras del contexto</p>	<p>La discapacidad centrada en las relaciones entre el sujeto con su discapacidad y su entorno más cercano.</p>	<p>La discapacidad centrada en las necesidades de apoyo que precisa la persona con discapacidad y los factores contextuales que pueden contribuir a su desarrollo.</p>
			

Modelo tradicional	Modelo rehabilitación	Modelo social constructivista	Modelo biopsicosocial	Modelo de la calidad de vida
La discapacidad es concebida como un conjunto de deficiencias y dificultades de ciertas personas, de carácter permanente e inmutable en el tiempo.	De la discapacidad se ocupan profesionales especializados. <i>Expectativa:</i> lograr un mínimo de funcionalidad en la vida diaria.	La discapacidad descansa en las barreras que el contexto impone al sujeto de índole física, social, actitudinal, institucional, etc.,	La discapacidad define en términos de las particularidades del sujeto y la manera como estas interactúan con diversos contextos.	La discapacidad se define en un continuo de posibilidades, y deja de ser vista como una condición dicotómica (tener o no tener discapacidad). Se resaltan los apoyos naturales que precisan los individuos con discapacidad y factores situacionales más amplios.

Nota: Ministerio de Educación Nacional MEN (2016)

La atención educativa a las personas con discapacidad en Colombia, no se limita exclusivamente a las habilidades académicas o intelectuales, debe atender también las necesidades emocionales y sociales de esta población y su adaptación en los diferentes entornos (MEN 2017). En virtud de ello, la escuela debe trabajar en la generación de ambientes y climas escolares favorables para esta población.

Violencia Escolar en Población con Discapacidad.

La violencia escolar es una realidad que se vive al interior de las instituciones educativas, muchas reconocen su existencia otras la niegan, al respecto Sierra (2009),

señala que la violencia escolar es una realidad presente en todas las instituciones educativas y se muestra como un fenómeno visible e invisible. Un factor que origina violencia escolar, está relacionado con las características particulares de los estudiantes; de acuerdo con Pinheiro (2010), los niños y niñas con discapacidades y dificultades de aprendizaje son propensos a padecer situaciones de agresión en la escuela, estos son víctimas de exclusión, discriminación y acoso escolar, debido a su condición física, sensorial o mental, lo que los ubica en una zona de indefensión.

Pinheiro (ob, cit), revela en su informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas que a través de diferentes investigaciones se demostró que los alumnos con algún tipo de discapacidad, son frecuentemente víctimas de acoso en la escuela, asimismo, destaca que los estudiantes con discapacidad, algunas veces son apodados con el nombre de la discapacidad que padecen, hecho que conecta directamente discapacidad-agresión, lo que genera maltrato verbal y psicológico. El referido autor señala, que la población con discapacidad tiene un gran riesgo de ser tanto víctima como autor de acoso dentro y fuera de la escuela, todo producto de la discapacidad o trastorno que padece.

Las limitaciones de los estudiantes en los aspectos físicos, mental, intelectual o sensorial, producto de la misma naturaleza de la discapacidad que sobrellevan, los convierte en sujetos señalados, así lo declara la OMS y la UNICEF, en el documento sobre el desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad (2013), donde expresan que los niños con discapacidad se encuentran entre los más estigmatizados y excluidos, esto debido al poco conocimiento sobre la discapacidad. De igual forma plantean que estos niños son marginados en la escuela, puesto que existen imaginarios sobre la discapacidad, tipificándolos como seres insensibles y sin proyección. Las mismas organizaciones señalan que los estudiantes con discapacidad son vulnerables a la violencia manifiesta en forma de discriminación y exclusión en el ambiente educativo.

La discapacidad como condición del individuo, limita a la persona a participar plenamente en los diferentes sectores sociales, por tanto, dicha persona no siempre es reconocida y valorada por su núcleo social, suscitando actitudes y respuestas negativas

por quienes le rodean. Giraldo (2017), manifiesta que Colombia está tardando en reconocer la violencia escolar hacia los niños con discapacidad, expresa que el acoso escolar inicia desde la primera infancia alcanzando las edades de la adolescencia, la autora revela desde su experiencia en el sector de la medicina, psicología y docencia, que las formas más frecuentes de maltrato en la escuela son la física, verbal y social, expresa que dicha situación ocurre en cualquier institución sea pública o privada, pues en Colombia existe una cultura de violencia social, que ha tomado espacios en la educación, los valores trastocados de la sociedad, hacen parte de los ambientes educativos.

La violencia escolar y la discapacidad, se relacionan entonces, en las condiciones particulares (motoras o funcionales) de quienes presentan alguna discapacidad y en los estereotipos y prejuicios de quienes rodean al individuo con dichas características. La falta de conocimiento sobre la discapacidad, hace que desde la subjetividad las personas forjen imaginarios, los cuales se convierten en barreras en los procesos de interrelación y en el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad, esto hace que se modifiquen las agresiones, maltratos y toda acción negativa manifiestas hacia los niños en condición de discapacidad en una realidad invisible.

Referentes legales

La atención educativa para las personas con discapacidad, se encuentra fundamentada en un marco legal internacional y nacional. Desde la política internacional, su base principal se encuentra en el respeto a los derechos humanos y la participación en condición de igualdad de todas las personas, lo cual ha sido promulgado en la Declaración universal de Derechos Humanos (1948) que hace énfasis en el derecho a la educación sin discriminación alguna, siendo consecuente con el principio de equidad.

En la Convención sobre los derechos del niño ONU (2010) se acuerda la aplicación de los derechos a todos los niños y niñas sin excepción alguna,

constituyéndose en obligación del Estado protegerlos de cualquier tipo de discriminación.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia (1990) plantea que cada persona (niño, joven o adulto), deberá estar dispuesto a aprovechar las oportunidades educativas, para llevar a cabo un proceso de aprendizaje que satisfaga las necesidades básicas. En esta declaración se establecen normas y principios para el acceso a la educación de todos.

La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) menciona la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuela para todos” esto es, instituciones dispuestas a atender la diferencia en el aprendizaje, comprometidas con las necesidades individuales, promotores de un sistema de educación inclusiva que garantice una educación para todos en el mundo.

En el Marco de acción de Dakar Educación para Todos (2000) se establece que la inclusión de niños excluidos de la educación, debe ser parte integrante de estrategias, para lograr la educación para todos.

En la Declaración de Educación para Todos: Un Asunto de Derechos Humanos UNESCO (2007) el tema primordial es la educación de calidad para todos, considerada como un derecho fundamental, que los Estados deben suscitar y proteger, garantizando la igualdad y la equidad en toda la población.

La protección de los derechos de las personas con discapacidad se materializa en marcos normativos, entre los cuales se encuentran:

La Declaración Universal de los Derechos Humanos: promueve y protege los derechos de las personas con discapacidad.

La Convención Americana de Derechos Humanos: los estados americanos deben garantizar el pleno desarrollo de toda persona sin discriminación alguna.

El Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos: promueven la defensa de los derechos humanos de toda persona sin distinción alguna.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales: promueve políticas para el mejoramiento de las condiciones de vida de los discapacitados.

La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación en contra de las Personas con Discapacidad: incluye sanciones a los que atenten contra la integridad moral y física de personas con algún tipo de discapacidad.

La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: promulga la responsabilidad de las naciones de promover, proteger y garantizar el pleno disfrute de los derechos humanos de las personas con discapacidad.

A nivel Nacional el fundamento legal es el siguiente:

Cuadro 3
Fundamento legal derechos de las personas con discapacidad.

Norma	Año	Fundamento
Constitución Política de Colombia	1991	Señala la igualdad de toda persona humana, la inalienabilidad de los derechos de las personas sin discriminación alguna; la protección especial a personas que, por condición económica, física o mental, se encuentren en condición de protección especial.
Ley 115	1994	Expide la Ley General de Educación. El capítulo 1 del título III está dedicado a la Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales y establece que: “la educación para personas con limitaciones y con capacidades o talentos excepcionales es parte integrante del servicio público educativo”; además dicta como norma que: “los establecimientos educativos deben organizar, directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos”; y deja planteada la necesidad de contar con unos apoyos para llevar a buen término este proceso.
Ley 119	1994	Establece la reestructuración del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y se plantea como objetivo organizar programas de readaptación profesional para las personas con discapacidad.
Ley 324	1996	Crea algunas normas a favor de la población sorda.

		El Estado garantizará que, en forma progresiva en Instituciones Educativas formales y no formales, se creen diferentes instancias de estudio, acción y seguimiento que ofrezcan apoyo técnico - pedagógico, para esta población, con el fin de asegurar la atención especializada para la integración de estos alumnos en igualdad de condicione
Ley 361	1997	Conocida como la Ley General de Discapacidad, que aborda un espectro amplio de derechos, servicios públicos y responsabilidades estatales, privadas y sociales en relación con las personas con discapacidad.
Ley 982	2005	Aborda específicamente las necesidades y derechos de la población sorda y sordociega
Ley 1098	2006	Código de infancia y adolescencia, promueve pleno ejercicio de los derechos dentro de la institución educativa.
Ley 1145	2007	Establece el Sistema Nacional de Discapacidad y su Consejo Nacional como instancia consultora y asesora
Ley 1237	2008	Promueve las habilidades y talentos artísticos y culturales de las personas con discapacidad.
Ley 1306	2009	Desarrolla el régimen legal de la capacidad para personas con discapacidad intelectual y psicosocial.
Ley 1346	2009	Aprueba y adopta la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad.
Ley 1618	2013	Establece disposiciones para garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables, eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad.
Decreto 1860	1994	Reglamenta la vinculación de personas con limitaciones físicas o capacidades personales excepcionales a los centros educativos del país.
Decreto 2082	1996	Decreto reglamentario de la Ley 115 de 1994: afirma que la atención de la población con discapacidad será ofrecida en instituciones educativas estatales y privadas de manera directa o mediante convenio.
Decreto 369	1994	Establece disposiciones desde el Instituto Nacional para Ciegos, INCI, para la organización, planeación y ejecución de las políticas orientadas a obtener la

		rehabilitación, integración educativa, laboral y social de las personas con discapacidad, el bienestar social y cultural de los mismos; y la prevención.
Decreto 2082	1996	Reglamenta la atención educativa para las personas con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales.
Decreto 1336	1997	Modifica la estructura y funciones del Instituto Nacional para ciegos.
Decreto 2369	1997	Orienta la atención educativa a personas con discapacidad auditiva.
Decreto 3011	1997	Establece normas para el ofrecimiento de la educación de adultos con discapacidad.
Decreto 1550	1998	Reglamenta parcialmente el Decreto-ley 369 de 1994 y se dictan otras disposiciones.
Decreto 672	1998	Modifica el artículo 13 del Decreto 2369 de 1997, el cual, insta a las intuiciones que atienden a niños con discapacidad sensorial a desarrollar de forma progresiva programas que faciliten la adquisición temprana de la lengua de señas como su lengua natural y el desarrollo de sus competencias comunicativas bilingües.
Decreto 3020	2002	Decreto de reglamentario de la Ley 715 de 2001; establece los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones. En el Artículo 11 se registra que la entidad territorial debe atender los criterios y parámetros establecidos por el MEN, para fijar la planta de personal de los establecimientos que atienden a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).
Resolución 2565	2003	Establece los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.
Decreto 1006	2004	Modifica la estructura del Instituto Nacional para Ciegos, INCI, y se dictan otras disposiciones
Decreto 366	2009	Organiza los servicios de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva.
Decreto 4937	2009	Reconocimiento y pago de bonos pensionales para las personas con discapacidad.

Decreto 4807	2011	Establece las condiciones de aplicación de la gratuidad educativa para los estudiantes de educación preescolar, primaria, secundaria y media de las instituciones educativas estatales y se dictan otras disposiciones para su implementación.
Decreto 1421	2017	Reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.
Decreto 113	2020	Dicta disposiciones en relación a la certificación de la discapacidad y el registro de localización y caracterización de personas con discapacidad.
Plan Decenal Nacional	2006	Define políticas y estrategias para lograr una educación de calidad incluida la población con discapacidad.
Resolución 5274	2017	Reglamenta el proceso de reconocimiento oficial de intérpretes oficiales de la lengua de señas el Colombia-español.
Resolución 10185	2018	Reglamenta el proceso de reconocimiento de intérpretes oficiales de la Lengua de Señas Colombiana - español y se deroga la Resolución 5274 de 2017.

Nota: Rincón (2021)

La normativa que promueve una educación para la paz y la atención y prevención de la violencia escolar es la siguiente:

Cuadro 4
Fundamento legal educación para la paz, atención y prevención de la violencia escolar.

Norma	Año	Fundamento
Constitución Política	1991	Establece una educación en el respeto de los derechos y la paz.
Ley 12	1991	Promueve preparar al niño en la responsabilidad, la paz, el respeto, la tolerancia.
Ley 115	1994	Formación en el respeto de los derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

Ley 361	1997	Establece mecanismo de integración social de las personas en situación de discapacidad y ordena una formación integral dentro ambientes apropiados a sus necesidades especiales.
Ley 1029	2006	Promueve una educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación de los valores humanos.
Ley 1098	2006	Garantizar a los menores el pleno respeto a su dignidad, vida integridad física y moral dentro de la convivencia escolar, inculcar el respeto hacia los estudiantes con discapacidad, protegerlos contra toda forma de violencia escolar.
Ley 1257	2008	Dicta la formación en el respeto de los derechos, libertades, autonomía e igualdad entre hombres y mujeres.
Ley 1618	2013	Establece garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, fomentar en los establecimientos educativos una cultura inclusiva de respeto, fomentar la prevención sobre cualquier caso de exclusión o discriminación de estudiantes con discapacidad en los establecimientos educativos.
la Ley 1620	2013	Crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.
Decreto 1965	2013	Reglamenta el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.
Ley 1732	2014	Establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas.
Decreto 1038	2015	Reglamenta la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas.
El decreto 1421	2017)	Reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad y orienta a las instituciones incorporar en los manuales de convivencia estrategias para la convivencia escolar, con miras a fomentar la convivencia y prevenir cualquier caso de exclusión o discriminación en la razón de la discapacidad de los estudiantes.

Nota: Rincón (2021)

CAPITULO III

NIVEL METODOLÓGICO

La Naturaleza de la Investigación

En la generación de episteme, la investigación es una actividad orientada a la producción de nuevos conocimientos, es un proceso continuo y organizado que pretende el entendimiento del fenómeno, hecho o situación con el firme propósito de acercarse a leyes generales, o que se detallen respuestas a la diversidad que opera en los contextos de investigación. Este proceso reflexivo, sistemático, controlado y crítico, expresa un cuerpo de ideas que invita a contemplar la cotidianidad, su diversidad y múltiples interacciones entre sujetos, en favor de una construcción de base interpretativa cuyo aporte se traduce en luces cognitivas para la resignificación de la realidad.

En tal sentido, proyectar una investigación significa, programar un cúmulo de tareas procedimentales que garanticen el logro de los objetivos. Este diseño debe evidenciar la coherencia de la estrategia de investigación adoptada con las peculiaridades del fenómeno que se intenta indagar, con el propósito que se comprenda y progresivamente se hagan aportes relevantes en el proceso y para los sujetos vinculantes en dicha realidad problema. Para Yuni y Urbano (2005) “la pertinencia de los procedimientos para seleccionar los casos que se estudiarán, los criterios para elegir los instrumentos de recolección de datos y las estrategias para el análisis y validación, constituyen una dinámica metodológica trascendental para los fines del estudio” (p.83), es decir, se requiere un método definido y de vinculación con las necesidades del contexto e intenciones del investigador, que garantice un recorrido metodológico con impacto en el escenario de la investigación.

Siendo así, la presente indagatoria tiene como objetivo principal teorizar en torno a la violencia escolar manifiesta hacia población con discapacidad desde las experiencias de los actores educativos. Para esto es importante acercarse a fundamentos epistemológicos asociados a un método de investigación, por tanto, la indagatoria se

realizó en correspondencia con los postulados del paradigma interpretativo, en conexión con el enfoque cualitativo de investigación y las particularidades de la fenomenología como método cualitativo particular de investigación.

En correspondencia, la postura epistémica está ligada al paradigma interpretativo, el cual busca la comprensión del significado de los fenómenos sociales, y para ello se estudió el evento que acontece para comprenderlo e interpretarlo, con el fin de llegar a un proceso de teorización en función de los elementos emergentes de la investigación. Para Pérez (2003):

...construir el conocimiento social e interpretarlo supone penetrar en el mundo personal de los sujetos, en cómo éstos interpretan las situaciones y qué significa para él, entonces, la visión del mundo constituye el punto de partida sobre el cual los sujetos construyen el proceso de significación del cual surgen diferentes patrones de interpretación. (p.209).

En atención al paradigma interpretativo de investigación, es fundamental la revisión sistémica de la violencia escolar en población con discapacidad como eje central del estudio, en tal sentido desde la realidad que opera en el Colegio Los Santos Apóstoles, Sede José Celestino Mutis No. 31, es necesario el reconocimiento de una realidad problema, para lo cual, la experiencia de los actores es definitoria para la comprensión del fenómeno que se estudia. Ello permitió una aproximación al hecho de manera particular, pues, aunque la violencia escolar en población con discapacidad pudiera ser una realidad generalizada, son precisamente las particularidades y la subjetividad las que imprime valor a una acción interpretativa para la apropiación y conocimiento, en favor de resignificaciones del fenómeno que se estudia.

Por tanto, es necesario que se atiendan desde el interpretativismo los supuestos básicos, para una comprensión holística de todos los procesos sociales vinculantes (Violencia escolar, estudiantes con discapacidad), en un espacio social educativo específico (Colegio los Santos Apóstoles, Sede José Celestino Mutis No. 31), como factor constitutivo de los significados sociales, el objeto de la investigación es el actuar humano; la teoría se construye a partir de la comprensión de los procesos concretos y la objetividad se alcanza en función de los significados subjetivos de los protagonistas.

Todas estas características pueden integrarse según Wilson (1977) citado por Sandín, (2003) en dos grupos:

1. La dimensión cualitativo-fenomenológica-interpretativa: según esta dimensión, las prácticas humanas sólo pueden hacerse inteligibles accediendo al marco simbólico en el que las personas interpretan sus pensamientos y acciones y comprender las acciones humanas será lo mismo que poner la atención en la vida interior y subjetiva de los actores sociales; es decir, los seres humanos son constructores de su realidad social objetiva que a su vez los determina. Desde esta perspectiva, las acciones educativas son significativas y no pueden ser consideradas rasgos objetivos de poblaciones susceptibles de ser generalizados ni controlados, porque no cabe controlar los significados.

2. La dimensión naturalista-ecológica: defiende que las acciones humanas están parcialmente determinadas por el contexto y el ambiente en el que ocurren. Los fenómenos educativos se estudian en el espacio donde acontecen. Desde esta visión, se afirma que la naturaleza de la educación y sus procesos vinculantes, solo pueden ser descubiertos en el ambiente en el que esos procesos se materializan. Sólo el contacto con esa realidad permite conocer el rol, que el contexto social y cultural desempeñan en la construcción de significados y en la comprensión que de ellos tienen las personas.

Entonces, para Sandín (2003) el paradigma interpretativo en investigación social supone un doble proceso de interpretación, por un lado, trabaja la forma en que los sujetos humanos interpretan la realidad que ellos crean en sociedad; por otro, describe el modo en que los científicos sociales intentan comprender cómo los individuos construyen socialmente esas realidades. Desde esta visión, se puede señalar que cuando se investiga desde el enfoque interpretativo se activan dos horizontes, los discursos de los sujetos sociales sobre sus experiencias y las narraciones o posturas de los investigadores a partir de lo que se observa y de lo que las personas experimentan.

En conexión con los fundamentos paradigmáticos, la indagatoria con tendencia al análisis e interpretación desde una acción inductiva emergente, asumió el enfoque cualitativo de investigación, el cual es considerado por Denzin y Lincoln (1995) como un “enfoque multimetódico, e implica acciones interpretativas, naturalistas hacia su

objeto de estudio” (p.2). En este sentido, los investigadores cualitativos estudian la realidad en su esencia natural, pretendiendo interpretar, los hechos desde los significados de las personas participantes.

Para Taylor y Bogdan (2000) la investigación bajo el enfoque cualitativo, es “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.33). En tal sentido, el enfoque cualitativo de investigación destaca su condición dialéctica y ajustable a las características del objeto de estudio y del contexto, en el cual se desarrollan los fenómenos a estudiar; asimismo posee reglas y procedimientos lógicos de inspección epistemológica, los cuales permiten medir la científicidad de los conocimientos emergidos del enfoque.

En este particular, el estudio de la realidad manifiesta en un escenario específico Colegio los Santos Apóstoles, Sede José Celestino Mutis No. 31, detalla una serie de eventos de base natural que sitúan la problemática en una complejidad que se debe reconocer, pues la violencia escolar en población estudiantil con discapacidad es una realidad reiterada y de especial atención, en tanto, el seguimiento cualitativo desde las experiencias de los actores educativos (estudiantes, docentes, familia), permitió una interacción inter sujetos y realidad donde las experiencias, concepciones y valoraciones subjetivas cobran valor, para develar un hecho educativo que cada día cobra mayor importancia en la cotidianidad escolar colombiana.

Conectado con las operaciones interpretativas se destaca el método Fenomenológico, Albert (2009), considera que el propósito de éste, “... es describir el significado de la experiencia desde la perspectiva de quienes la han vivido” (p.211). Razón por la cual la investigadora indagó en las experiencias de los sujetos en estudio, cuya finalidad fue interpretar en forma concreta esas experiencias, para profundizar en los significados que tienen los actores educativos sobre la violencia escolar manifiesta en población con discapacidad en la realidad educativa colombiana.

Para Melich, (citado por Rodríguez, Gil y García, 1999) la “fenomenología trata de desvelar qué fenómenos resultan imprescindibles para que un proceso educativo pueda ser calificado como tal y que relación se establece entre ellos” (p.42). Para los

autores, el resultado de un estudio fenomenológico es un discurso que describe las variables de los hechos de forma estructurada.

Las bases filosóficas de la fenomenología se detallan desde uno de sus principales representantes Edmund Husserl citado por Tesch (1990), quien planteó la idea de unicidad del método científico y afirmó que las Ciencias Humanas deben desarrollar sus propios métodos para estudiar las realidades en las que están interesadas. Asimismo, enfrenta la idea de intencionalidad a la de causalidad. En la naturaleza predomina la causalidad, en lo humano prevalece la intencionalidad; en los fenómenos humanos sociales o culturales lo primordial es comprender (Verstehen) la intención o estímulos que mueve a sus autores.

La fenomenología posibilita la comprensión de la realidad de las vivencias sociales. Husserl (1962) propone tres categorías básicas:

1. La epojé: (reducción fenomenológica) que implica poner entre paréntesis, suspensión de juicios, suspensión del conocimiento o dejarlo latente. Esto significa romper con las realidades positivistas y revisar lo aprendido, desaprender para volver a aprender.
2. La intencionalidad: representa el vínculo entre el mundo y la conciencia por establecer una relación inseparable entre la acción y la intencionalidad, de tal forma que toda conducta humana es antecedida por un interés y, por tanto, se conocerá la intencionalidad de esa conciencia si se sabe interpretar la acción.
3. El mundo de la vida: como experiencia de lo vivido constituye una de las cualidades vitales. Ésta incluye el mundo de los individuos y las verdades individuales (donde) lo vivido es lo real, lo interno (y, en consecuencia) el mundo de vida es intuitivo, constituido por los saberes humanos. La experiencia de los individuos retoma funciones protagónicas, como testigos y tejedores de las historias de vida de las personas, que a la vez reflejan las características diacrónicas de las sociedades en su existir en diversos contextos de tiempo y espacio.

Para Husserl, la fenomenología abarca todas las nociones de la ciencia social fundamentadas en el conocimiento común. Esta filosofía le otorga a la educación un

gran aporte, pues posibilita ver a las personas sin prejuicios y resalta toda experiencia, para obtener un conocimiento claro sobre el tema que se asume desde la investigación.

Fases del método Fenomenológico para la Investigación Educativa.

Siendo la investigación fenomenológica, el estudio de la experiencia del mundo de la vida cotidiana, traducido en vivencias y descripción de los significados, es fundamental en función del método que orienta la investigación, enunciar las diversas fases. En tal sentido, para Martínez (2008) “conseguir esta comprensión interpretativa, es primordial aplicar diversos procesos de pensamiento los cuales serán específicos de acuerdo con los objetivos de cada etapa y fase del enfoque fenomenológico” (p. 102). Siendo estas las fases:

1. Fase Inicial: Etapa previa o clarificación de presupuestos: Los fenómenos deben estudiarse en su espontaneidad, por lo cual, en esta etapa, el investigador tiene por tarea reducir los presupuestos básicos a un mínimo y considerar aquellos que no se pueden eliminar, los presupuestos pueden ser: pensamientos, creencias, intereses, hipótesis, suposiciones, conjeturas, que pueden influenciar la investigación (Gómez, 2001).

En tal sentido, en la investigación se establecieron preconceptos, los cuales tienen como esencia la realidad fenomenológica de la violencia escolar en estudiantes con discapacidad. Esta fase permitió un acercamiento con fundamentos teóricos que ayudaron a la ubicación conceptual para el entendimiento del fenómeno. Esta ubicación cognitiva en la investigadora, la llevo a enunciar las interrogantes que orientaron la investigación en pro de objetivos propuestos en el estudio. En fin, esta fase género que la investigadora se ubicara en la realidad contextual valorando el fenómeno desde sus experiencias y vivencias un tanto influenciadas por concepciones, creencias, conjeturas, intereses, las cuales fueron contrastadas con la teoría y de allí se ordenaron las bases de construcción (objetivos) de la indagatoria que se desarrolló.

2. Fase de campo: Recoger la experiencia vivida: Consistió en describir el fenómeno lo más completo posible. La fenomenología de investigación se lleva a cabo a través de acciones de naturaleza empírica (reúne la experiencia) y naturaleza reflexiva

(examina sus significados). En ese sentido, para Van Manen (1999), los métodos son la descripción de experiencias personales y la entrevista conversacional.

En el campo educativo para Van Manen (1999), la recogida de material experiencial se origina en las descripciones de la experiencia vivida (DEV). Se recogen por medio de entrevistas conversacionales y/o escritura de protocolos en forma de anécdotas y relatos de lo experimentado. Se cumple la secuencia: entrevista conversacional, escritura de descripciones, formulación de preguntas, entrevista conversacional, reescritura de descripciones y reformulación de descripciones en el texto fenomenológico final. Es indispensable ilustrar el fenómeno tal como se presentó sin omisiones.

De acuerdo con Yuni y Urbano (2005) “en el proceso de investigación fenomenológica se pueden combinar diversas técnicas para la información” (p.171). Siendo así, para la presente investigación, se recogió la experiencia vivida de (estudiante, docentes, padres de familia) como agentes educativos intervinientes en el fenómeno de la violencia escolar en población estudiantil con discapacidad, para esto se aplicó la entrevista semiestructurada, permitiendo comprender directamente las experiencias vividas por los sujetos, ello posibilitó una toma cualitativa de evidente impacto, para viabilizar el objetivo de la investigación, en busca de caracterizar las formas de la violencia escolar hacia los estudiantes con discapacidad, es decir, viabilizar esta fase descriptiva con vista a la fase de reflexión.

3. Fase Reflexiva. Etapa estructural de la Investigación: Tuvo como fin apropiarse de los significados del fenómeno. En esta etapa se estudiaron las descripciones de los protocolos, a través de la revisión, delimitación, meditación, determinación, simplificación y expresión de los hallazgos en lenguaje científico. Desde la investigación, se logró un contacto directo con la experiencia, tal como se ha vivido. Como investigadora, se captó el significado del hecho de violencia escolar en población con discapacidad en la realidad educativa del colegio Los Santos Apóstoles, Sede José Celestino Mutis No. 31, desde la experiencia del estudiante, del docente, padres de familia, y demás sujetos intervinientes, lo cual generó una visión que sirve de base para procesos reflexivos acerca de la realidad que estudiada.

Lo anterior generó, un importante aporte contextual que reforzó la estructura cognitiva, que al contrastarse produjo orientaciones y posturas particulares que derivó en teoría sistémica, donde se asumió el todo desde sus particularidades, reconociendo la complejidad y derivando aportes con las mismas características sistémicas inéditas de acuerdo con el contexto particular, lo cual permitió develar las experiencias de los actores educativos en la aplicación del marco legal vinculado con la discapacidad y la violencia escolar, así como valorar las acciones de atención y prevención frente a situaciones de violencia escolar hacia la población con discapacidad en el contexto de investigación.

4. Fase de construcción del texto fenomenológico: Su finalidad es integrar todas las unidades descriptivas en una sola, en este sentido, en Martínez (2004) Husserl afirma que la finalidad del método fenomenológico es lograr pasar de las cosas singulares al ser universal, una descripción fenomenológica completa. Para Van Manen (1999), el objetivo es "diseñar una descripción (textual) inspiradora y recordatoria de acciones, conductas, intenciones y experiencias de los individuos tal como las conocemos en el mundo de la vida" (p.37).

Esta fase es fundamental en el proceso de investigación, aquí Yuni y Urbano (2005) la define como "la elaboración de aspectos concluyentes o derivaciones fenomenológicas (p.258), en este sentido, la investigadora se valió de su apropiación sobre el tema, de un ingenio interpretativo y argumentativo para una narración coherente que engranó las (visiones, concepciones, experiencias) derivadas de los informantes, para la concreción de una teoría que describe la realidad y enuncia posturas alternas o complementarias sobre las características del fenómeno, que para efectos de la presente investigación se logró teorizar acerca de la violencia escolar manifiesta hacia población con discapacidad desde las experiencias de los actores educativos.

Escenario de la investigación

Con base en la estructura del servicio educativo, el contexto de la investigación se ubicó en el nivel de educación básica primaria; grados 3° y 4°. Específicamente en la institución educativa Colegio Los Santos Apóstoles, Sede José Celestino Mutis N° 31, ubicada en Chapinero, sector Atalaya, Cúcuta, Norte de Santander; donde se hallan los actores educativos y sociales informantes que interesan a la presente investigación (estudiantes, directivos, docentes, padres de familia), en la cual se expresa un cúmulo de experiencias, vivencias, planos ideológicos y acciones que permitieron un acercamiento con la realidad que opera en dicho espacio educativo, sobre las situaciones de violencia escolar en población con discapacidad.

Actores de la Investigación

La selección de los informantes o actores de investigación se realizó tomando como base los planteamientos de Martínez (2004) en relación con una muestra cualitativa de tipo intencional en la cual "...se eligen una serie de criterios que se consideran necesarios o muy convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación" (p.54). Para ello se tomó una representación cualitativa de ocho (8) informantes, siendo estos:

Cuadro 5
Codificación de los Informantes

Código	Informante
DI001	Coordinador de la Sede educativa
ES001 ES002	Estudiantes con discapacidad intelectual
PA001 PA002	Padre de familia o acudiente del estudiante
DR001	Docente Orientador
DO001 DO002	Docente

Nota: Rincón (2020)

Estos actores educativos, son vinculantes con la situación de violencia escolar en población con discapacidad. Los estudiantes con discapacidad intelectual son el grupo que más suele sufrir alisamiento, exclusión, o cualquier otro tipo de maltrato visible e invisible en la escuela, la misma sobreprotección de las familias, la ausencia de recursos para atender educativamente a este grupo, hace que se le vulneren sus derechos, evidenciado diferentes formas de violencia, lo cual origina una problemática de trascendencia, tanto educativa como social, que demanda el interés de todos como punto de partida para el reconocimiento del hecho y la resignificación de los procesos vinculantes.

Cuadro 6
Razones para la selección de los Informantes

Aspectos personales	Vínculo con el escenario	Aportes para la investigación
Estudiante con discapacidad intelectual	Estudiante de la institución y que tenga la autorización de sus padres para participar en la investigación	Experiencias acerca de violencia escolar en alguna de sus diferentes formas.
Padre de familia o acudiente	Que tenga vínculo con los estudiantes seleccionados.	Experiencias acerca de violencia escolar en alguna de sus diferentes formas, hacia su hijo o representado y en las estrategias de atención y prevención frente a situaciones de violencia aplicadas en la institución educativa.
Docente	Personal que labora en la institución con vínculo directo con los estudiantes seleccionados.	Experiencias acerca de violencia escolar en alguna de sus diferentes formas, hacia los estudiantes con discapacidad. Aplicación de estrategias de atención y prevención frente a situaciones de violencia escolar hacia la población con discapacidad. Conocimiento y aplicación del marco normativo vinculado con la población con discapacidad y la violencia escolar.
Docente orientador	Personal que orienta las acciones en la atención a	Experiencias acerca de violencia escolar en alguna de sus diferentes formas, hacia los estudiantes con discapacidad.

	población con discapacidad.	Aplicación de estrategias de atención y prevención frente a situaciones de violencia escolar hacia la población con discapacidad. Conocimiento y aplicación del marco normativo vinculado con la población con discapacidad y la violencia escolar.
Coordinador	Coordinador de la sede	Experiencias acerca de violencia escolar en alguna de sus diferentes formas, hacia los estudiantes con discapacidad. Aplicación de estrategias de atención y prevención frente a situaciones de violencia escolar hacia la población con discapacidad. Conocimiento y aplicación del marco normativo vinculado con la población con discapacidad y la violencia escolar.

Nota: Rincón (2020)

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Para el acercamiento fenomenológico a los actores educativos y contexto específico, es fundamental la vinculación y conexión con la toma de datos cualitativos, lo cual se realizó a través de la entrevista. En tal sentido, para Rodríguez, Gil y García (1999) recoger datos es:

... reducir de modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediador, la realidad natural y compleja que se pretende estudiar a una representación o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar” (p.142)

El dato soporta una información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación; la mayor parte de ellos son expresados en forma de texto, los cuales reflejan la comprensión de los procesos y situaciones por parte de los propios participantes en los contextos estudiados.

En esta investigación el procedimiento para la recolección de los datos se realizó desde la perspectiva de los sujetos de investigación (estudiantes con discapacidad, directivos, docentes, padres de familia), el cual tomó como referencia el esquema de significados proporcionados por ellos y epistemológicamente fueron datos

de tipo fenomenológico que emergieron desde el diagnóstico inicial producto de su visión, concepciones y experiencias que sobre la temática expresaron los sujetos implícitos.

Para ello, se seleccionó la técnica de la entrevista, la cual según Rodríguez y otros (2009) “...es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (informantes) para obtener datos sobre un problema determinado” (p.167). Esta entrevista fue semiestructurada a través de diferentes encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, los cuales “...están destinados a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas experiencias o situaciones” tal como lo expresan con sus propias palabras Yuny y Urbano, (2005, p.247), en el desarrollo de la entrevista el investigador determinó cómo y cuándo enunciar los interrogantes.

Validez de la investigación

Los datos que se obtuvieron de las entrevistas desde el inicio del proceso con los sujetos entrevistados se consideraran válidos y de acuerdo con lo expresado por Martínez (2004) una investigación tiene un alto nivel de validez si “...al observar, medir o apreciar una realidad se observa, se mide o se aprecia esa realidad y no otra” (p.182) es decir, que la validez puede ser determinada por “...el grado o nivel en que los resultados de la investigación reflejen una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada” (p.182).

Como estrategia de validación se utilizó la triangulación o contrastación, que consiste en recoger datos a través de relatos de una situación desde varios ángulos o perspectivas, para compararlos o contrastarlos. Para ello se utilizó un tipo de triangulación de datos o fuentes donde se compararon datos provenientes de distintas fuentes y que se refieren a la misma acción. (docentes, estudiantes, padres de familia).

Criterios para la calidad de la investigación

La valoración científica de las investigaciones cualitativas se logra, según Latorre, Rincón y Arnal (2005), al cumplir una serie de criterios de científicidad entre los cuales resaltan: (a) criterio de credibilidad; (b) criterio de transferibilidad; (c) criterio de auditabilidad. (p.216) Estas se definen a continuación:

Criterio de Credibilidad: La interpretación no es estrictamente un acto epistemológico individual, es una práctica social; centrada en filosofía interpretativista. En tal sentido, es necesario precisar la credibilidad de las interpretaciones y las implicaciones que tiene en las descripciones de las acciones humanas. Para Lincoln y Guba (1985), la credibilidad se destaca:

...como el grado o nivel en el cual los resultados de la investigación reflejen una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada. Entonces, credibilidad se refiere a cómo los resultados de un estudio son verdaderos para las personas que fueron estudiadas, y para quienes lo han experimentado o han estado en contacto con el fenómeno investigado (p. 17).

El criterio de credibilidad del estudio se afianzó con la aplicación de las estrategias metodológicas acordes con la intención interpretativa. Para este cometido de investigación, se intentó controlar la veracidad de la información, a través de la técnica denominada triangulación; que permite resguardar la validez de los estudios cualitativos. Según Kemmis y McTaggart (1988) se basa en el control cruzado de distintas fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de éstos. Al respecto, Latorre, Rincón y Arnal, (2005) plantean que la triangulación consiste en contrastar la información obtenida desde diferentes perspectivas, métodos, teorías y tiempos para confrontarlos uno con otros. Se analizó la información obtenida a través de las grabaciones de las entrevistas.

Auditabilidad de la Investigación: Este criterio de calidad de la investigación para Leininger, (1994) se refiere a la forma en la cual un investigador puede seguir la pista,

o ruta, de lo que hizo otro (Lincoln y Guba/1995). Para ello es necesario un registro y documentación completa de las decisiones u opiniones que el investigador tuvo en relación con el estudio. Esta estrategia posibilita analizar los datos y llegar a argumentos iguales o similares, en función de perspectivas afines.

En este orden, es fundamental, un proceso de selección de los informantes, estos deben organizar un nivel de apropiación óptimo que deje claro su vinculación, intervención y conocimiento sobre el fenómeno que se investiga. Se deben caracterizar que, para efectos de la presente indagatoria, se trata de sujetos que constituyen grupos de participantes en total interacción y protagonistas de hechos que tienen que ver con la violencia escolar en población con discapacidad.

Luego de la selección adecuada de los sujetos informantes, fue necesario el uso de mecanismos de grabación, estudio riguroso de la transcripción fiel de las entrevistas a los informantes, sin distorsionar ni manipular la información, y describir los contextos físicos, interpersonales y sociales en el producto de investigación. En los estudios cualitativos, si se tiene la misma perspectiva del investigador original, se siguen las mismas pautas para la recolección y el análisis de los datos, asumiendo que los ambientes o condiciones del contexto son análogos, otros investigadores deberían ser capaces de llegar a descripciones semejante al fenómeno estudiado.

Criterio de Transferibilidad: La transferibilidad se refiere a la posibilidad de fortalecer los resultados del estudio en otras poblaciones. Lincoln y Guba (1985) indican que se trata de analizar qué tanto se acomodan los resultados a otro contexto. En la investigación cualitativa los lectores establecen si los hallazgos se pueden transferir a un contexto diferente. Para ello se debe hacer una descripción profunda del lugar y de las características de los individuos participantes del estudio. El nivel de transferibilidad depende de las similitudes de los contextos donde se lleva a cabo la investigación y desde allí los resultados obtenidos podrían ser similares en estudios realizados en otras instituciones educativas con características parecidas.

Para Castillo y Vásquez (2003) reproducir el fenómeno social es complejo, puesto que las condiciones de los contextos interfieren en las variables otorgando cierto

grado de afectación; sin embargo, hay criterios que se pueden aplicar para extraer conclusiones objetivas. Para ello es esencial la organización de la información como un todo integrado, lo cual implica identificar sistémicamente cada elemento que constituye el objeto de estudio, esas acciones de base compleja producen criterios que pueden ser aplicados en otros espacios similares en espacios geográficos distintos, ello sugiere reconocer qué tanto se ajustan los resultados a otro contexto y sus relaciones implícitas.

Procedimiento para el Análisis e Interpretación de los Datos

Esta etapa abarca la conformación sistemática y reflexiva de la información recogida a través de los distintos procesos de recolección de información en atención al método que orienta la indagatoria. Para Rodríguez, Gil y García (1999) el análisis de datos expresa "...un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación" (p. 200). Ello implica recopilar los datos, organizarlos en unidades interpretativas, sintetizarlos, buscar precisiones, descubrir lo significativo y sus derivaciones.

Este proceso se realizó de manera sistemática y ordenada, a través de un trabajo constante e inductivo, de tal forma que el análisis se llevó a cabo en función de lo relevante para los participantes. Luego se procedió a la reducción de los datos cualitativos en distintos niveles, a través de operaciones de codificación y categorización que se representaron en diagramas conceptuales.

Todo, desde una representación de las experiencias de los sujetos participantes sobre la realidad social-educativa, en relación con la violencia escolar hacia los estudiantes con discapacidad. En tal sentido, este proceso de análisis de los datos involucró: la reducción de datos, organización y presentación, así como la interpretación y verificación. Para ello se tomó como marco de referencia la propuesta de Strauss y Corbin (2002) y de Martínez (2004) lo cual permitió seguir el proceso de categorización, integración, reducción e interpretación.

El proceso de categorización, implica clasificar las partes en relación con el todo, describir categorías significativas, diseñar y rediseñar, integrando y reintegrando el todo y las unidades a medida que se estudia el material y de esta manera va surgiendo cada evento o dato. De allí que el trabajo de la investigadora, se centró luego de seguir el procedimiento de categorización, a leer y releer los protocolos de información obtenidos, para iniciar una primera codificación, la cual sirvió de filtro, para la selección de aquellos datos pertinentes al objeto de estudio.

Una vez concluido el proceso con las fuentes primarias de información, se procedió a transcribir la información con el fin de interpretar los datos que surgieron de las entrevistas y revisiones procedentes. Seguidamente, la fase de conexión de las categorías con las subcategorías, según lo manifiestan Strauss y Corbin (2002) se desarrolla con la intención de reagrupar los datos. Al proseguir con la categorización, se consideraron aquellas dimensiones que aun cuando no eran idénticas tenían las mismas propiedades, de las cuales emergió una subcategoría, la cual agrupó a varias dimensiones, por último, aquellas subcategorías con mayor relación con las categorías del objeto de estudio fueron integradas a una última agrupación. Esta fase se denomina codificación selectiva o proceso de integrar y refinar teoría según el autor antes mencionado.

Finalmente, se presentó una síntesis de los hallazgos encontrados o derivaciones inductivas, dejando las expresiones de los mismos; se sacaron conclusiones generales. De igual manera, se siguió un proceso de estructuración individual seguido de una estructuración general, es decir, el primero por unidades de análisis o grupos de informantes y la segunda con todos los miembros de información a fin de iniciar el proceso de contrastación. En este proceso, se relacionaron los resultados del análisis descriptivo desde cada categoría emergente, con los fundamentos teóricos pertinentes y la visión de la investigadora desde su apreciación inductiva e interpretativa del fenómeno indagado. Todos los procesos se realizaron en completo rigor, para extraer la información, que lleva a generar teoría que posibilite la comprensión del fenómeno de violencia escolar hacia la población con discapacidad.

CAPÍTULO IV

LOS HALLAZGOS

En este apartado se presenta el proceso de consecución de la información a través de los participantes siendo estos; un directivo, dos estudiantes con discapacidad intelectual del nivel básica primaria, dos padres de familia de los estudiantes con discapacidad, dos docentes y un docente orientador. La información recabada se dio mediante la aplicación de entrevistas; que por motivos de pandemia ocasionada por el COVID-19, se realizaron a través de herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Una vez recopilada la información se procedió a su transcripción y en atención al principio de confidencialidad se sustituyeron los nombres de los participantes por códigos. Posteriormente se realizó una revisión exhaustiva con el fin de examinar los datos, en este proceso se identificaron las unidades de análisis, las cuales originaron subcategorías o propiedades; estas se estudiaron en términos de similitudes y diferencias y de acuerdo con sus vínculos surgieron las categorías emergentes de mayor significación teórica; quienes se articularon con la categoría inicial, que de acuerdo con los objetivos que orientaron la investigación se demarcan en formas de violencia escolar, marco normativo de la discapacidad y la violencia escolar, y acciones de atención y prevención. Durante el proceso; los voluminosos datos recolectados se redujeron a categorías.

En esta sección se presenta el procesamiento que se realizó con los datos, la interpretación de la información, la triangulación entre informantes y la confrontación con la teoría existente, esto con la intención de extraer elementos que permitan teorizar mediante la generación de categorías de análisis que expliquen la violencia escolar manifiesta hacia la población con discapacidad.

A continuación, se presentan las **categorías iniciales** abordadas desde las categorías emergentes, que permite una visión de lo hallado en cuanto a las formas de la violencia escolar que enfrentan los estudiantes con discapacidad, el marco normativo

colombiano relacionado con la discapacidad y la violencia escolar, y las acciones de atención y prevención a las situaciones de violencia escolar en el contexto de la investigación.

Categoría inicial: Formas de violencia escolar

Interpretada como el conjunto de expresiones que un miembro de la comunidad educativa utiliza para causar daño a otro ya sea de forma directa e indirecta. Ortega, Del Rey y Mora-Merchán (2001), definen la violencia interpersonal como “el ejercicio agresivo físico, psicológico, social o verbal mediante el cual una persona o grupo de personas actúa, o estimula la actuación de otros, contra otra persona o grupo” (p. 98). Para Gómez, Gala, Lupiani, Bernalte, Miret, Lupiani y Barreto, (2007) la violencia, son acciones o conductas que causan daño o perjuicio, o tienen la intención de causarlo, de igual forma refiere que los actores y receptores de este tipo de conductas pueden ser de cualquier edad y género y se puede dar en cualquier contexto, entre ellos el escolar; para los referidos autores esta violencia;

Puede ejercerse a través de golpes u otras conductas físicas que hagan daño; por medio de influencia psicológica, aterrorizando o manipulando de forma negativa sus sentimientos; ejercitando o propiciando el aislamiento o el rechazo social de la víctima; o a través de amenazas o insultos directos o conductas verbales dirigidas a terceras personas. (p. 167).

A continuación, se presentan las categorías y subcategorías emergentes que surgieron producto de la investigación, las cuales caracterizan las formas de violencia escolar que se presentan hacia los estudiantes con discapacidad en el contexto estudiado.

Cuadro 7
Categoría inicial: Formas de violencia escolar

Subcategoría o propiedades	Categoría emergente	Categoría inicial
Empujones Maltrato a las pertenencias	Violencia física	Formas de violencia Escolar
Apodo Burla Insulto Provocación Acusaciones injustas Palabras hirientes	Violencia verbal	
Rechazo del estudiante Rechazo del docente Discriminación del estudiante Discriminación del docente Indiferencia del docente Miradas despectivas	Violencia psicológica	
Autoritarismo del docente Práctica pedagógica	Violencia Simbólica	
Lugar Momento	Escenario de violencia	

Nota: Rincón (2021).

La violencia en el contexto escolar se expresa de diversas formas; Hidalgo y Ramírez (2013), caracterizan la violencia escolar en física, relacionado con maltrato al cuerpo y a las pertenencias; violencia verbal, relacionado con agresiones mediante palabras y burlas y violencia psicológica, violencia sutil y pasiva, difícil de percibir o detectar, se ejerce mediante palabras, gestos u omisiones. Desde esta perspectiva, uno de los propósitos de la investigación se enmarcó en caracterizar las formas de violencia escolar que se presentan en los estudiantes con discapacidad. A partir de los hallazgos; para este constructo, surgieron las categorías emergentes: Violencia física, violencia verbal, violencia psicológica, violencia simbólica, escenario de violencia.

La violencia escolar es una realidad en las instituciones educativas; es un fenómeno que puede causar daño en la estructura material e inmaterial de la persona. Tiene diferentes connotaciones asociadas al maltrato, agresión, acoso, intimidación,

victimización ejecutada de forma directa e indirecta. Los resultados arrojan que los estudiantes con discapacidad han padecido violencia escolar en el contexto de investigación a partir de diferentes expresiones, las cuales se sustentan desde las experiencias de los propios informantes.

El estudio deriva, que en el contexto de la investigación se han presentado episodios de **violencia física**; de acuerdo con García y Ascencio (2015), es toda acción que busca causar daño al cuerpo; incluye golpes, puñetazos, patadas, empujones, jalón de pelo, pellizcos, romper la ropa, en otros. Según la información suministrada por padres de familia y estudiantes, este tipo de violencia se ha manifestado a través de empujones, así lo confirman los siguientes relatos.

Había unos niños que me molestaban, a veces me empujaban. (ES001).

Un niño me empujaba en el descanso, lo hacía para que yo me cayera y poderse burlar de mí. (ES002).

Si, recuerdo que había un niño que lo empujaba, lo hacía con la intención de causarle daño, de amedrentarlo. (PA002).

Esta acción en situación clara de desventaja, genera no solo daños corporales, sino también emocionales; ubica al estudiante con discapacidad en un estado de temor e indefensión, provocando inseguridad, aislamiento y baja autoestima, lo cual anula el goce de los derechos de los estudiantes con discapacidad en el entorno educativo. Este tipo de maltrato puede inducir a la víctima a transmutar su personalidad autónoma, a una sumisa y en su defecto a convertirse en un nuevo maltratador. Lo opuesto perciben maestros, docente orientador y directivo al manifestar:

No he visto que un niño regular golpee a los estudiantes con discapacidad. (DO002).

Los golpes no son tan comunes hacia los niños con discapacidad. (DR001).

No he visto la agresión física directa, de hecho, algunos se les desarrolla el sentido de la protección, porque como los ven más vulnerables, entonces están pendientes. (DI001).

Estas situaciones precisan que la violencia física hacia los estudiantes con discapacidad está latente en el contexto de la investigación, el talento humano no se

percata de dichas acciones, lo que puede incrementar la gravedad o la recurrencia de la misma. En esta categoría estudiantes y padres de familia concuerdan en reconocer la existencia de la violencia física situación que coincide con la investigación realizada por Falla y Gámiz (2019), quienes encontraron en su indagación que los estudiantes con discapacidad intelectual sufrieron violencia física en un 61,5%; asimismo Del Barrio y Van der Meulen (2015), ratifican con los resultados de su investigación que éstos son víctimas de la violencia física; sin embargo, los demás actores educativos difieren ante dicha información. Cabe resaltar que la violencia no se mide por las consecuencias visibles que esta pueda traer, es menester estar alerta a las situaciones de violencia física, el hecho de no verla, no certifica que no exista.

Asimismo, el maltrato a las pertenencias es otra de las formas de violencia que se presenta hacia los estudiantes con discapacidad, en esta subcategoría sobresale esconder, dañar y quitar las pertenencias. Esta manifestación es considerada por Sandoval y Leal (2017), como una “violencia física indirecta, la que se causa el daño actuando sobre las pertenencias o el material de trabajo de la víctima (por ejemplo, robos, destrozos o esconder cosas)” (p. 3). Los estudiantes y padres de familia relatan las experiencias vividas en razón del maltrato a las posesiones, una acción muy usual es esconder las pertenencias, esta conducta se hace visible en el aula de acuerdo con los siguientes relatos:

En el salón me escondían mis cosas, los lápices, los cuadernos, los colores. (ES001).

Unos niños le escondían sus útiles escolares. (PA001).

Esconder las pertenencias es un tipo de maltrato escolar, ya que se realiza con la intención de desestabilizar a la víctima, perturbando su estado emocional, gestando una agresión reactiva; respuesta negativa al trato recibido, en caso contrario se puede gestar un proceso de victimización, que deteriora la autoestima y la salud mental de la víctima, permeando en la incapacidad de actuar ante tal situación. Desde este mismo plano discursivo las pertenencias de los escolares también sufrieron daños en su estructura física, situación que se confirma en las narraciones que se detallan a continuación:

A veces unos niños me rayaban el cuaderno, me arrancaban las hojas, no sé por qué lo hacían. (ES001)
Los compañeros le rayaban las hojas de los cuadernos o se las arrancaban, las arrugaban, le partían los lápices, los colores, a veces nos dábamos cuenta acá en la casa. (PA001).

Los maestros contradicen dichos relatos, al manifestar que tienen el dominio y la autoridad en la clase, impidiendo que surjan situaciones de agresión o daños a los objetos personales; ellos expresan:

En mi clase yo controlo la situación, no permito que se ofendan o que se dañen sus cosas personales o que usen sus útiles para intentar o agredir. (DO001).
No he visto que a los niños con discapacidad le dañen sus cosas. (DO002).

Desde este contexto, para Chaux (2003), esta es una forma de violencia, en la que se persigue un objetivo, ya sea para dominar, intimidar o simplemente por diversión, este comportamiento puede ser premeditado, calculado y muchas veces carente de emociones. Desde la investigación se infiere que el maltrato a las pertenencias, es una conducta que atenta abiertamente contra el material de trabajo del estudiante con discapacidad y no solo afecta el recurso físico, sino que genera en la víctima un desequilibrio que induce a un trastorno emocional y altera la convivencia pacífica en las aulas, trastocando las relaciones interpersonales y contrariando uno de los fines de la educación colombiana que según la ley 115 (1994), consiste en “La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.” (p. 2), en este sentido, esta forma de violencia atenta contra el respeto a la paz, la convivencia y el ejercicio de la tolerancia y la libertad.

De igual forma, quitar las pertenencias es otra forma violencia, para Bolívar, Contreras, Jiménez y Chaux, (2010); “el robo o hurto se entienden como el apoderamiento de un objeto no consentido por su dueño, haya sido con o sin intimidación, de frente o a escondidas de la víctima” (p. 245); esta situación fue vivenciada por los estudiantes con discapacidad según lo detallan los siguientes relatos:

Una niña me quitaba la merienda, todos los días me la quitaba en el descanso, me decía que le diera, yo le iba a dar y ella empezaba a comer hasta que se comía todo y se iba, yo siempre estaba solo entonces ella llegaba. (ES002).

Unos compañeritos me dijeron que una niña le quitaba su merienda, lo dejaba sin merienda, ella se la comía, como él es callado no le decía a nadie, ni a la profesora ni a mí, fue por los compañeros que me enteré, ellos me dijeron y yo hablé con la profesora, ella tomó cartas en el asunto y no se volvió a repetir. (PA0012).

Dichos relatos hacen visible la vulnerabilidad de los estos estudiantes; la cual es aprovechada por compañeros quienes, abusando del poder, de forma astuta someten a la víctima hasta materializar sus intenciones, estas acciones posicionan al estudiante en situación de discapacidad en una plataforma de indefensión, donde el temor es el factor determinante que le impide reaccionar, lo cual anula la capacidad de interacción con sus pares. En los mismos relatos se observa el aislamiento que estos escolares por su condición prefieren o experimentan desde su núcleo de compañeros. También se evidencia que dichas acciones se ejecutan en ausencia del docente, momento en el que el estudiante esta desprotegido.

En este sentido, Peiró (2016), afirma que una de las formas de violencia más notoria en la escuela es el robo y que esta si no se trata a tiempo, además de crear rupturas en la convivencia escolar, genera problemas emocionales en la víctima y contribuye al ausentismo o la deserción y en el victimario refuerza conductas punibles, de acuerdo con la postura del autor y con los hallazgos de la investigación, tal comportamiento debe tener una intervención oportuna, puesto que su recurrencia, adopta formas de vida que generan conductas delictivas riesgosas y graves a temprana edad, que dañan la vida propia y la de los demás.

En suma, el maltrato a las pertenencias es una expresión de violencia física; Sandoval y Leal (2017), expresan que robar, esconder o destruir las pertenencias es una forma de violencia física indirecta que permanece invisible a los ojos de los docentes. Esta situación es recurrente en las instituciones educativas, diversas investigaciones sobre violencia escolar así lo confirman, entre ellas las realizadas por Chaux y Vásquez (2008), Bolívar, Contreras, Jiménez y Chaux (2010), Chaux (2013), en ellas se

encontró que el robo y el daño a las pertenencias afecta con frecuencia a los estudiantes, sin tener en cuenta la situación económica, física, intelectual o emocional del escolar y que esta acción negativa es un fenómeno que avanza sustancialmente.

Los resultados del estudio evidencian la violencia física directa e indirecta que aqueja a los estudiantes en situación de discapacidad, así como los efectos negativos que puede generar como la afectación del clima escolar, el temor, el aislamiento, desequilibrio emocional, la deserción; de igual forma los mismos resultados evocan la intervención de los docentes y demás actores educativos, para evitar que dicha acción violenta se siga propagando en el tiempo y continúe trastornando la vida de los estudiantes con discapacidad.

Por otro lado, los actores educativos entrevistados revelaron que estos estudiantes también son víctimas de la **violencia verbal**, y que ésta, ha hecho parte de las experiencias negativas de los estudiantes con discapacidad, para Ingus (2005) (citado por Valadez, 2008) esta violencia, es una expresión agresiva donde se dice lo que se quiere sin respetar los derechos de la víctima, en este sentido, la violencia verbal es una conducta que se realiza de forma abierta, en la que la que se ofende a través de palabras, lo que hace que esta forma de violencia sea detectada de forma directa por la víctima y los espectadores.

De acuerdo con los resultados de la investigación la violencia verbal se manifiesta en forma de apodos, burlas, insultos, provocación, palabras hirientes por parte de sus compañeros y docentes aludiendo a las limitaciones por la discapacidad que presentan, así como acusaciones injustas que desencadenan en ataques del docente. Los informantes relatan;

Me han dicho raro por como yo soy, porque juego con mis manos y me dicen que pareciera que yo no fuera de este mundo. A veces me dicen otros sobrenombres, pero lo que más me han dicho es raro, “ahí está el raro, venga raro”. (ES002).

Me dicen mango biche porque chupo dedo. (ES001).

He tenido niños con síndrome de Down, sordos, discapacidad cognitiva, los compañeros de otros grados más altos le ponían apodos. (DO002).

Casi siempre les ponen apodos, marcando la discapacidad ya sea física, intelectual o mental, con expresiones como chueco, bobo, loco. (DR001).

En las clases virtuales también me ponen sobrenombre. (ES002).

Estas expresiones dejan ver la conducta ofensiva en contra de los estudiantes con discapacidad, refieren comportamientos propios de su condición a través de apodos, lo que genera problemas de identidad y hace que el alumno adopte un patrón de inferioridad, situación que impide una interacción amena en el ámbito escolar, de igual, los apodos alteran el ambiente en la sala virtual, ya que actualmente por condiciones de pandemia, la práctica educativa se ejerce a través de las diferentes plataformas de la tecnologías de la información y esta nueva condición educativa no impide que los estudiantes con discapacidad sean víctima de la violencia escolar, en razón de lo expuesto, García (2019), relata en su investigación que los apodos son usuales en los estudiantes con discapacidad y que estos son usados para ofender y estigmatizar al estudiante por su situación de discapacidad. Dichos resultados develan el maltrato verbal al cual se someten los estudiantes en situación de discapacidad dentro de los procesos de una atención educativa diseñada para la diversidad, estos eventos obstaculizan los procesos de adaptación de un estudiante con discapacidad en un aula regular.

La burla es otra expresión que busca ridiculizar a los estudiantes en condición de discapacidad y afecta el estado ánimo, produce tristeza, inseguridad, ansiedad, esta situación es una de las más recurrentes y es evidente su existencia en el contexto de la investigación, esta es experimentada como:

Se burlaban de mí cuando yo hablaba, no sé, de pronto se reían de mí sin yo saber por qué... se burlan como yo me expreso. (ES002).

Los compañeros se burlaban de los niños que tienen una condición de discapacidad. Incluso el maestro toleraba la situación; esto hace que los chicos se sientan respaldados para seguir abusando de sus compañeros más débiles. (DR001).

Un niño le pone un apodo a un estudiante con discapacidad; el maestro no interviene se vuelve cómplice del maltrato. (DI001).

Cuando nos conectamos por zoom, a veces se burlan de mí. (ES002)

En este sentido, la burla despliega en la víctima sentimientos de humillación que invalidan su capacidad para relacionarse con los demás, al mismo tiempo hace que esta acción dañina se propague y pueda prolongarse en el tiempo ante una falta de intervención y atención oportuna por parte de los dirigentes educativos, dicho hallazgo coincide con el estudio de Guevara (2018), quien revela que los estudiantes con discapacidad son víctimas de burlas y de juicios negativos por parte de sus compañeros. La presente investigación también devela que la burla ni siquiera en la virtualidad deja de presentarse, ante esto Acosta y Sierra (2020), encontraron en su investigación que los estudiantes con discapacidad siguen siendo objetos de burla en la educación virtual ocasionada por la pandemia del COVID 19, los autores refieren que esta población es víctima de la burla en las clases virtuales y en los grupos de WhatsApp de tipo académico. Dichas experiencias dejan claro la magnitud y la trascendencia de la violencia escolar, puesto que la pandemia y la educación en la virtualidad no son obstáculos para que la violencia verbal tipificada en la burla continúe en las experiencias de los estudiantes en situación de discapacidad.

En la misma línea de la violencia verbal también se hallaron los insultos; estudiantes y padres de familia expresan:

Un niño me decía groserías, cuando estaba solo, me insultaba con groserías, palabras feas. (ES002).
Había un niño que lo trataba mal, lo insultaba diciéndole groserías. (PA002).

Los insultos según Alonso (2020), corresponden a palabras que ofenden, agreden o desprecian; el autor también manifiesta que cualquier palabra según el tono y el contexto puede ser un insulto. En este sentido, cabe resaltar que las palabras hacen eco en la vida de una persona, independientemente de la capacidad de esta para analizarla e interpretarla, por lo tanto, se infiere que los estudiantes con discapacidad son vulnerables a este tipo de violencia, pues su misma condición los hace proclives a los insultos, estos resultados concuerdan con lo hallado por Acosta y Sierra (2020), quienes encontraron en su investigación que los estudiantes con discapacidad son víctimas de los insultos, de igual forma Fuentes (2019), en su estudio encontró a los

estudiantes con discapacidad viviendo presiones emocionales debido a los insultos propinados por sus compañeros. La indagación deriva entonces, que los insultos son expresiones de violencia que interfirieren en las relaciones humanas e impiden una convivencia pacífica en el ámbito escolar.

La sociedad se ha habituado a la falta de respeto hacia las demás personas; tanto que dichas situaciones parecieran que ya hacen parte de la normalidad en la sociedad y en la escuela, Ron Astor uno de los especialistas más importantes del mundo en investigación sobre violencia escolar, en el seminario del Centro de investigación Avanzada de Educación (2017), expresó que las formas de violencia escolar son comunes en los colegios porque “se permite y está dentro de las expectativas de lo que podría pasar dentro de un colegio. Parece normal”. Desde los resultados de la investigación, los insultos afectan en gran medida a la población con discapacidad, pues los sumerge en sentimientos de tristeza e inferioridad, cuyas respuestas particulares pueden dañar la vida propia y la de los demás.

Otra expresión de violencia verbal es la provocación, la cual se designa como un “comportamiento efectuado para suscitar la reacción de los otros” (Galimberti, 2002, p. 842). Esta conducta retadora, accionada desde insultos u ofensas, es vivenciada por los escolares con discapacidad según relatos de estudiantes, padres de familia y maestros de la siguiente forma:

Me decían cosas feas, me daba rabia y reaccionaba mal, también les decía palabras feas. (ES001).

Ella estaba quieta y se metían con ella... la sonsacaban hasta que ella reaccionaba mal. (PA001).

Los niños lo molestaban, hasta que reaccionaba de forma agresiva. (DO002).

De acuerdo con las anteriores expresiones y en conexión con los postulados de Chauv (2003), se observan dos tipos de agresión; la instrumental y la reactiva. En la primera se exhibe un comportamiento premeditado para conseguir un objetivo, en este caso el agresor incita a través de ofensas una respuesta de la víctima, quien a su vez ejerce la agresión reactiva motivada por sus impulsos y emociones. Esta agresión reactiva según Chauv (ob. cit) “Es el insulto o golpe con el que responde alguien

cuando siente que otra persona lo ha herido” (p. 49). Este panorama deja claro que los estudiantes con discapacidad se ven involucrados en situaciones de agresión producto de provocaciones, hecho que desata la reproducción de la violencia en el contexto inmediato y permea en la formación del ciclo de la violencia.

Otra situación que ha marcado la vida de los escolares con discapacidad, ha sido escuchar palabras hirientes por parte de sus compañeros como se registra en los siguientes relatos:

Hay niños que se aprovechan de los más vulnerables o de los que no se pueden defender; para molestarlos y hacerlos sentir mal... me dijo que un niño se metía con él, le decía que era raro, que parecía un bobo, que era incapaz de hacer las cosas... a veces le dicen palabras feas, palabras hirientes, no todos los niños tienen ese respeto hacia los otros y menos cuando tienen una condición especial. (PA002).

Recuerdo una ocasión de una niña que no quería volver más, ella me decía que la profesora de ese entonces, que ya no está acá, la trataba mal, le decía boba, lenta. (DO001).

En ciertas ocasiones escuché de estudiantes, expresiones como retardado, bobo, bruto para referirse al estudiante con discapacidad intelectual, esas son palabras hirientes que afectan enormemente la autoestima del alumno. (DO002).

Cuando un compañero hace un comentario fuera de su contexto, en el que se le hace notorio que él es diferente, que algo le pasa, para ellos es muy duro, son palabras que hieren y generan en ellos inseguridad. (DR001).

Este tipo de violencia verbal, según Rincón (2013), se cataloga como expresiones que buscan causar dolor en el interior de la persona. Estos resultados concuerdan con los resultados de Mañas, González y Cortés (2020), quienes revelaron en su investigación que los estudiantes con discapacidad intelectual son vulnerables a las palabras hirientes, dichas expresiones los llevan a estados de inferioridad e incapacidad. Cabe señalar que las palabras hirientes hacen mella en la autoestima de los estudiantes con discapacidad, gestando fluctuaciones sobre su valía como persona, hasta transformar lo que estos piensan y sienten de sí mismo.

En su condición vulnerable terminan creyendo todas aquellas palabras que reciben, cabe anotar los resultados de la investigación de Del Barrio y Van der Meulen

(2015), quienes encontraron que el maltrato en los estudiantes con discapacidad trae como consecuencia dificultades en el rendimiento escolar y baja autoestima. Se infiere entonces, que estas acciones evidentes de violencia escolar reducen el valor humano y anulan vínculos de amistad del estudiante en situación de discapacidad con sus pares, al sentirse diferentes.

De igual forma, estos estudiantes han experimentado acusaciones injustas que desencadenan ataques del docente, ocasionándoles vergüenza y tristeza, tal como lo evidencian los siguientes relatos:

En un momento ocurrió que lo culparon de algo, una profe vio que él estaba ahí, entonces lo culpó, además dijo que él estaba de grosero y las cosas no fueron así. La profesora no investigó que pasó antes, sino que inmediatamente lo acusó y aparte lo atacó muy feo, él es callado y no dijo nada, se llenó de miedo... cuando hablé con ella solo me dijo: “no se preocupe ya se solucionó”. La profesora le dijo palabras muy duras, a parte que lo acusó injustamente le dijo palabras fuertes. (PA002).

Una vez una profe me culpó de algo que yo no hice, todos me culparon a mí, la profe les creyó a ellos y a mí me dijo cosas feas... después otros niños le dijeron como había sido todo, eso me dio mucha tristeza, ella no me dejó defenderme. (ES001).

Esta experiencia es una clara demostración que los estudiantes con discapacidad, se ven involucrados en acusaciones falsas y reprensiones inmerecidas; los demás piensan que ellos no pueden defenderse o que por su misma condición son agresivos, puesto que algunos de ellos presentan dificultades para relacionarse con los demás, lo que ocasiona que ante cualquier alteración de la convivencia pacífica sean reconocidos como agresores instrumentales. En las palabras del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad CERMI (2019), la discapacidad para esta población puede suponer “una dificultad añadida a la hora de defenderse, denunciar o ser tenido en cuenta en el momento de expresar sus quejas” (p. 64), dicho argumento confirma que estos estudiantes, por su misma condición tienen un alto riesgo de sufrir violencia escolar y poca posibilidad para defenderse.

Los resultados evidencian que esta población ha sido etiquetada a través de la historia y aun con políticas de educación inclusiva, se siguen presentado dichos

episodios que atentan contra la integridad moral del escolar en condición de discapacidad. Sin embargo, al momento de revisar los testimonios de los docentes pareciera que la situación es contraria o menos compleja, ellos manifiestan que se comunican entre sí, las particularidades de cada uno de los estudiantes con discapacidad para no incurrir en faltas que vulneren sus derechos, que se les da un trato adecuado, se les ayuda y se les da una formación apropiada; tal como se registra a continuación:

Nosotros nos comunicamos sobre las discapacidades de los niños, para que cada uno sepa de qué forma tratarlos y evitar que se hagan cosas que no van acorde con su condición o se les dé un trato equivocado; con ellos hay que tener paciencia y comprenderlos, pero también ayudarlos y corregirlos. (DO001).

Queda claro al comparar los testimonios de los padres de familias y estudiantes con el de los docentes, que se desconocen situaciones puntuales de la comunidad estudiantil, lo que desliga una serie de conductas que van en contra de los escolares con discapacidad, afectando no solo su integridad moral, sino también la oportunidad para relacionarse de manera armoniosa con sus pares, lo que contradice la Ley 361 (1997), la cual establece que los estudiantes en situación de discapacidad deben recibir una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades específicas. Los resultados de la investigación, muestran las dificultades que enfrentan los estudiantes con discapacidad al incorporarse en la institución y tratar de integrarse con sus compañeros y demás agentes educativos.

En esta categoría emergente hay disparidad de información; mientras padres de familia y estudiantes revelan vivencias de violencia verbal en sus diferentes manifestaciones hacia los escolares con discapacidad; docentes, directivo y docente orientador contradicen ciertas informaciones, sin embargo en correspondencia con todo lo expuesto; es evidente que la violencia verbal hacia los estudiantes con discapacidad, es una violencia visible en el contexto de la investigación y se caracteriza por las expresiones que ofenden, ridiculizan, avergüenzan; las cuales causan daños intangibles y de trascendencia; estimulan emociones y reacciones adversas en la vida propia y en la de los demás.

Los actuales resultados se conectan con Acosta y Sierra (2020), quienes concluyen en su investigación que los estudiantes con discapacidad son víctimas de violencia verbal, manifestada en apodos, insultos, burlas, palabras hirientes, de igual forma expresan que la violencia hacia esta población no se detiene ante el hecho de vivir una pandemia y recibir una educación desde la virtualidad, sino que dichas actuaciones son recurrentes en la misma medida tanto en la presencialidad como la virtualidad. En suma, las manifestaciones de violencia verbal hacen eco, tanto que la víctima; en este caso estudiantes con discapacidad, interiorizan dichas palabras hasta el punto de aprobar la violencia o reproducirla.

Los resultados también evidencian que los niños con discapacidad han vivenciado la **violencia psicológica**, categoría emergente que se define de acuerdo a Medina (2002), como un conjunto de conductas u omisiones directas e indirectas dirigidas a una persona que afecta su salud mental y emocional, esta violencia se ejerce a través de expresiones verbales como palabras obscenas, hirientes, gritos, amenazas, gestos, miradas despectivas, silencios, negar oportunidades, encerrar, secuestrar, rechazar, discriminar, excluir; dichas acciones produce daño en la autoestima de la víctima y en sus capacidades como ser humano.

Dentro de la violencia psicológica según Valadez (2008), se pueden incluir también las agresiones verbales, físicas y relacionales, ya que esta violencia tiene mil caras; dicho argumento, demuestra que la violencia psicológica puede ser ejercida desde las palabras, los golpes, los rumores o cualquier otra expresión en la medida que afecte la salud mental y emocional de la víctima. En función a lo anterior, la investigación deriva que los niños con discapacidad han recibido esta violencia en forma de rechazo, discriminación, indiferencia, miradas despectivas. En primera instancia se halla el rechazo; entendido según Estévez (2005), como la negación para aceptar a un estudiante o grupo en espacios escolares por parte de integrantes de la institución educativa.

La experiencia de los estudiantes con discapacidad, los lleva a manifestar que vivieron situaciones de rechazo por parte de sus compañeros; tal como lo expresan las siguientes narraciones;

Unos niños me rechazaban, no les gustaba hacerse conmigo, cuando yo hablaba me mandaban a callar... muchas veces sentía que no me querían. (ES001).

No les gustaba hacerse conmigo, me rechazaban, me decían, no, no, acá no. (ES002).

Había un niño que tenía una discapacidad, tenía rasgos en su carita de síndrome de Down, pero era muy inteligente, todo lo aprendía rápido, pero era bastante inquieto, por eso los niños lo rechazaban, no querían formar grupos con él, se negaban a trabajar con él. Cuando se hacían grupos para trabajar él siempre quedaba solo, no porque no trabajara, porque él si trabajaba y lo hacía bien; sino por su actitud, se enojaba fácilmente y empezaba a gritar y a empujar a los compañeros, les quitaba las cosas, las dañaba o las escondía, por eso no lo querían en el salón. Las niñas y los niños lo rechazaban. (DO002).

Dichos relatos ponen al descubierto que los estudiantes con discapacidad son un colectivo vulnerable al rechazo de sus pares, evento que concuerda con Monjas, Martín, García y Sanchiz (2014), al manifestar que los estudiantes con discapacidad tienen un alto riesgo de experimentar situaciones de rechazo de parte de sus compañeros. En este sentido, el rechazo en estos estudiantes deriva reducidos índices de sociabilidad, por consiguiente, altos índices de aislamiento, estados de insatisfacción, depresión y temor. Por su parte, los padres de familia expresan;

Cuando estaban los niños en el salón de clase y estaban hablando de algo o de algún tema de la clase no la dejaban hablar, los compañeros la mandaban a callar, eso la hacía sentir rechazada porque no la dejaban participar, al principio sintió mucho rechazo, no la aceptaban cuando ella quería compartir en grupos de trabajo o en el descanso. (PA001).

Cuando se acercaba para hablar con los compañeros, lo rechazaban; le decían vaya para otro lado... se notaba el rechazo de parte de algunos alumnos. (PA002).

Estas vivencias son muestra de la violencia que existe en las instituciones educativas; De la Fuente (2015), expresa que “ante el rechazo se pueden generar conductas inseguras, agresivas, disruptivas, inmaduras, desatentas, impulsivas y ansiosas.” (p. 5). En este sentido, dicha conducta ocasiona afectaciones en las diferentes

dimensiones del ser y arrastra conductas disruptivas que exhiben la insatisfacción del estudiante, no obstante, puede generar también problemas de autoconcepto que induzcan a la no aceptación personal.

Ahora bien, el rechazo hacia los estudiantes con discapacidad, también ha sido ejercido desde el docente, así lo describen los siguientes relatos;

Hace unos años había un rechazo, los profes no querían recibir a los estudiantes con discapacidad. (DI001).

Algunos profes reciben a los niños con discapacidad porque les toca y no son muy gustosos de recibir a estos niños en sus clases, hacen mala cara y se quejan, los rechazan. (DO001).

A veces hay como inconformidad o rechazo por parte de algunos profes... Algunos expresan cierto rechazo porque sienten temor... hay compañeros que se oponen, dicen: "Bueno, pero yo como hago, cómo voy a hacer si ese estudiante no hace nada" el que no le ha tocado asumirlo, tiene ese rechazo. (DO002)

Había una profesora, no sé si el niño le caía mal o simplemente no aceptaba la condición del niño, el trato hacia a él siempre fue bastante brusco, se le notaba el rechazo. (PA002).

Esta situación deja claro que el docente también ejerce violencia sobre los estudiantes, tipificado en rechazo, y esta situación se puede dar de forma directa e indirecta, situaciones que atentan contra los derechos de los niños con discapacidad, entre ellos recibir una educación de calidad contemplada en la Ley 1618 (2013), la total integración en el ámbito educativo según la Ley 361 (1997), ser protegido contra toda forma de violencia de parte de sus compañeros y profesores, así como garantizar el respeto a su dignidad dentro de la convivencia escolar, según la Ley 1098 (2006), incumplimiento legislativo que se ampliará en la siguiente categoría inicial.

Dichas acciones se convierten en barreras que interfieren en las oportunidades de este colectivo en hacer parte activa de un aula regular y de gestar una institución educativa libre del rechazo, Sevilla, Martín y Jenaro, (2018), hallaron en su investigación que existe una actitud negativa frente a la educación inclusiva por parte de los docentes, porque no cuentan con la formación necesaria para asumirla, lo que conlleva al rechazo de estudiantes con necesidades específicas o discapacidad en las aulas de clase por parte de algunos maestros, los referidos autores expresan;

Ejemplo de esto son los señalamientos que hacen los docentes respecto a su falta de capacitación y experiencia para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales, el tiempo que les demanda atender a los padres de familia de estos y la preparación de actividades específicas para este colectivo. (p. 136).

Los resultados muestran que los maestros ejercen una actitud de rechazo hacia los estudiantes con discapacidad, esta actitud impide el goce de los derechos de esta población en el contexto educativo, entre ellos el respeto por la diferencia y disfrutar de una vida digna en condiciones de igualdad con las demás personas, que les permita desarrollar al máximo sus potencialidades y su participación activa, (Ley 1098, 2006). En suma, la investigación devela, que la población estudiantil con esta condición ha padecido el rechazo desde sus pares y docentes. Es preciso señalar, que el rechazo es una afrenta a la parte emocional y mental que afecta la autoestima del escolar con discapacidad, ocasiona aislamiento, depresión, ansiedad, temor, condiciones que inducen al estudiante a la imposibilidad de disfrutar de las actividades escolares e invalida cualquier tipo de integración con sus pares y maestros.

Otra de las subcategorías que emergieron dentro de la violencia psicológica fue la discriminación, la Real Academia Española RAE (2020), define discriminar como “dar un trato desigual a una persona o colectividad por razones de su condición física, mental, entre otros. Los siguientes relatos dan cuenta del trato diferencial adverso que han recibido los estudiantes con discapacidad en el contexto de la investigación:

También tenía el caso de la visión, siempre la mandaban para atrás, yo le decía profe colabóreme, pásela para el puesto de adelante, solo decía, que la lleve al médico y le manden gafas, no miraba lo de su baja visión. (PA001).

Yo le comenté a la profesora la condición del niño, ella me dijo de una “acá no hay cuidadores, él debe ser independiente, los profesores están para enseñar, no para estar pendiente de uno solo”. (PA002).

Una profesora que tuvo por muy corto tiempo, no quiso leer lo que yo le llevaba sobre la condición del niño, su trato era muy diferente con los demás; a él no lo toleraba, le exigía igual que a los demás, no tenía en cuenta su limitación. (PA002).

La discriminación es muy notoria en los estudiantes con discapacidad, el trato que se les da no es el que se les debe dar, todavía se ve como una población segregada. (DR001).

Algunos maestros los dejan a parte, no les prestan la atención necesaria, se encierran en, si hacen bien, y si no, pues da igual. La verdad en algunos casos no hay un acompañamiento real por parte de docente... (DO001).

Los compañeros, unos días me tratan bien, otros días no. (ES001).

Dichas expresiones ponen en manifiesto el trato desigual que reciben los estudiantes con discapacidad por parte de docentes y compañeros, resultados que coinciden con lo dicho por Prevert, Navarro y Bogalska (2012), al señalar que la discriminación consiste en dar un trato diferente a personas o grupos, sin relación de objetividad, donde se beneficia a unos y se perjudica a otros. El estudio da cuenta de los eventos en los cuales la discriminación hacia los estudiantes con discapacidad son parte activa de sus experiencias, La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), define discriminación como:

Cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales... incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables. (p.5).

Dicho argumento engrana con los resultados, los cuales evidencian las formas de discriminación que sufren los estudiantes con discapacidad, al no tener en cuenta sus particularidades en la práctica pedagógica y en el trato desigual que reciben por parte de sus pares, impidiendo el goce de sus derechos, lo que también confirman Mañas, González y Cortes (2020), quienes hallaron en su investigación, que los estudiantes con discapacidad intelectual sufren episodios de discriminación, y que a su vez lo corrobora La Defensoría del Pueblo (2015), al manifestar que los niños y niñas con discapacidad son víctimas de discriminación en la escuela.

En contraste, se hallan las narraciones de los maestros; quienes expresan que ellos no hacen acepción de personas, que en su práctica educativa tienen en cuenta la discapacidad para dar una atención adecuada al escolar, así lo confirma el siguiente relato:

Los profes se esfuerzan por dar el mismo trato a todos, no hacemos diferencia ni discriminación, más bien tenemos en cuenta el tipo de discapacidad para ayudarlos en lo que más se pueda. (DO002).

En esta subcategoría denominada discriminación, se halla disparidad de información, mientras que padres de familia y docente orientador expresan que los estudiantes en situación de discapacidad experimentan discriminación, la postura del maestro se divisa desde dos perspectivas; una donde se afirma que en la práctica no se da la atención requerida al estudiante en situación de discapacidad y en la segunda se expone que los docentes atienden a dichos estudiantes teniendo en cuenta su discapacidad sin ningún tipo de discriminación.

En este orden de ideas los resultados demuestran la diferencia de opinión que existe entre los informantes, para unos es notoria la discriminación que reciben los estudiantes con discapacidad, mientras que, para otros, el trabajo del maestro sobresale por dar un trato digno y equitativo a esta población. Visto desde el primer horizonte es perjudicial para un escolar con discapacidad no ser reconocido en su ambiente próximo; al recibir un trato dispar limita no solo su avance en su proceso académico, sino que también interfiere en el proceso de las relaciones interpersonales, desatando sentimientos de tristeza, inseguridad, humillación, baja autoestima, situaciones que vulneran los derechos de los estudiantes con discapacidad.

En conexión con lo hallado Garzón (2015), afirma que los estudiantes con discapacidad sufren discriminación no solo en la escuela, sino también en diferentes sectores de la sociedad. De acuerdo con los resultados, se infiere que la discriminación afecta claramente la posibilidad de la participación activa de esta población en ambientes de aprendizaje dentro de un clima escolar confiable.

La indiferencia, es otra subcategoría que surge en la investigación; de acuerdo con la Real Academia Española RAE (2020), la indiferencia es un estado de ánimo en que no se siente inclinación ni repugnancia por una persona. Dicha actitud es considerada como una forma de violencia, en este sentido, López (2017), expone que la indiferencia es una forma de violencia psicológica oculta, que perjudica a la víctima cuando no se media o no se interviene en situaciones que lo ameritan, dicho argumento

suscita a reaccionar de manera oportuna ante diferentes situaciones, pues la indiferencia ocasiona daños emocionales en la víctima, así lo expresan los padres de familia y docente orientador en los siguientes relatos:

La profesora tomó la posición como “a la final a mí que me importa”, porque ya después lo ignoraba, no le tomaba importancia si hacia los trabajos o no los hacía, eso pues hacía sentir mal al niño, porque ni le miraba lo que hacía y él se entristecía porque ni lo miraba. (PA002).

A veces el maestro viendo la conducta de ciertos alumnos en contra de los niños con discapacidad, él es indiferente o terminan apoyando al mismo agresor. (DR001).

Contrario a los anteriores testimonios, el docente manifiesta que ellos están atentos a cualquier situación que genere riesgo en los estudiantes con discapacidad para actuar de manera pertinente, así lo registra el siguiente comentario:

Los profes han asimilado el tema y tratan de proteger a estos niños, están pendiente e intervienen cuando se presentan situaciones donde estos niños están expuestos. (DI001).

Los resultados revelan la indiferencia que han experimentado los estudiantes con discapacidad por parte de sus docentes, los informantes ponen al descubierto la actitud de desinterés y poca empatía en y por esta población, hallazgo que coincide con Ortmann (2017), quien manifiesta en su investigación que “las estudiantes expresan ser tratadas con indiferencia por parte de sus profesores y perciben que sus intervenciones en las clases son minimizadas o anuladas” (p. 200). En este sentido, la indiferencia del docente hace que los estudiantes se sientan solos y esto interfiere en la forma de concebir el mundo y las relaciones interpersonales.

Bautista, Turnbull, Saad e Irais, (2016), expresan que la indiferencia es una forma de violencia escolar que se presenta de manera soterrada que margina. En este sentido, dicha actitud produce en la víctima sensaciones de inferioridad causando daños en su autoestima, también induce a la búsqueda de respuestas de dicho comportamiento; en razón de ello se gesta la ansiedad. Los resultados indican que la indiferencia, aunque invisible para algunos actores educativos, es evidente para otros,

situación que enciende las alarmas, pues la falta de reconocimiento de dicha acción agudiza la violencia hacia los estudiantes con discapacidad.

En la misma línea, se observa la falta de protección del docente, acción negativa que se manifiesta por la falta de intervención oportuna ante las expresiones de violencia; tal como se lee en siguiente testimonio.

La violencia hacia los estudiantes con discapacidad si existe y lamento tener que decirlo, en nuestras aulas también existe, el maestro está para proteger, pero muchas veces él no protege, se vuelve maltratador, yo lo he visto cuando no hace nada cuando los demás atentan contra estos niños... se atenta de diferentes formas con palabras, miradas, ignorar, en fin... (DR001).

Desde esta perspectiva se observa que las actitudes del maestro; como la no protección al estudiante con discapacidad, lo puede convertir en agente maltratador de este estudiante, Acosta y Arráez (2014), expresan que la actitud del docente favorece o limita la inclusión del estudiante con discapacidad en un aula regular, de acuerdo con este argumento, es imperativo una actitud del maestro que asuma el compromiso como veedor y garante de una educación de calidad, así como en la promoción y el respeto de los derechos de los estudiantes con discapacidad.

En conexión con los resultados, se observa que no se cumplen los derechos de esta población, entre ellos, el ser protegidos contra toda forma de violencia, tal como lo contempla la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, (2008). A la luz de los resultados se observan el rol del maestro que no cumple con su labor de proteger al escolar contra todo tipo de violencia e ignora las expresiones de maltrato hacia el estudiante con discapacidad; dichos resultados se conectan con Sevilla, Martín y Jenaro (2018), los cuales, encontraron en su investigación que, en las instituciones educativas hay maestros que son indiferentes e ignoran lo que ocurre con los estudiantes con discapacidad. En este orden de ideas, es preciso señalar, que la figura docente representa orientación y protección para la población escolar, sin embargo, la omisión, expresión de la violencia psicológica, lesiona profundamente la parte emocional del estudiante hasta el punto de suscitar la desconfianza en sí mismo y en los demás.

Como última subcategoría se encuentran las miradas despectivas, una manifestación de violencia psicológica, De Riviera (2013), la define como un tipo de maltrato dañino y perjudicial, que se basa en despreciar a otros a través de los gestos oculares. Esta conducta ha hecho parte de la vida de los escolares con discapacidad, así se describe en el siguiente relato:

Me miraba mal algunos compañeros. (ES001).

A veces me miraban feo, me pongo triste. (ES002).

Las miradas son una forma de comunicación no verbal, estas tienen un contacto directo y profundo en las relaciones interpersonales, con ellas se expresan sentimientos y emociones tanto positivas como negativas. De Riviera (Obj. Cit), expone que esta expresión de violencia, aunque silenciosa, produce daños mentales y emocionales de alta gravedad. Los estudiantes con discapacidad perciben este tipo de violencia sintiendo el deprecio de sus pares, esto desencadena en ellos sensaciones de miedo, inseguridad, insatisfacción, tristeza, este tipo de maltrato causa daños insondables en la estructura inmaterial del escolar que pueden sumirlos en depresión o evocar otros tipos de violencia.

Todas estas acciones directas e indirectas, visibles e invisibles que ocasionan daños en la parte mental, emocional y moral del estudiante; toman parte en las vivencias de los estudiantes con discapacidad. En esta categoría emergente denominada violencia psicológica, se aprecian diferencias en los datos suministrados por los actores educativos; para unos son evidentes las situaciones de violencia psicológica hacia los escolares en situación de discapacidad, para otros esta violencia no se percibe, sin embargo, para Cabezas y Mongue (2013), la violencia no solo se manifiesta con los golpes, sino bajo condiciones más dañinas que involucran el rechazo, la discriminación, la indiferencia, las miradas despectivas u otros modos menos evidentes, pero que llevan al sometimiento y al sufrimiento. Los resultados revelan que la violencia psicológica es efectiva en el contexto de la investigación.

Durante el recorrido investigativo, también surgió la categoría titulada **violencia simbólica**, dicha categoría se manifiesta en el autoritarismo del docente y la práctica pedagógica, esta violencia es definida por Bourdieu (1998), como “violencia

amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento.” (p. 5). En este sentido la violencia simbólica se ejerce de forma oculta con la intención de dominar. Parafraseando a Bourdieu (1994), esta violencia en el ámbito educativo se relaciona con acción pedagógica, autoridad pedagógica y sistema de enseñanza; en conexión con este postulado y a la luz de los resultados emerge la subcategoría denominada autoritarismo del docente.

El autoritarismo del docente, es entendida por García y Mendoza (2009), como una práctica controladora y dominadora. La investigación deriva que el autoritarismo del docente coarta la autonomía del estudiante y se convierte en una manifestación de violencia simbólica, así lo registra la siguiente narración:

Había una niña con discapacidad física, además tenía problemas de riñón, tenía que ir varias veces al baño, cuando la niña pedía permiso para ir baño, la profesora le decía que no podía dejarla ir tantas veces, que tenía que aprender a educar el cuerpo. La profesora no consideraba que la niña debía ir varias veces al baño, que tenía que acostumbrar su cuerpo, entonces la niña después se ponía una toalla, para no disgustar a la profesora. (DR001).

Dicho relato deja ver una imposición arbitraria del docente, basada en el capricho y que desencadena sumisiones, factores básicos de este tipo de violencia, así lo sustenta Peña (2009), al argumentar que, “El fundamento de la violencia simbólica reside en el poder que se otorga a los dominantes, lo cual conlleva a los dominados a ejercer sobre si mismos relaciones de dominación y a aceptar su propio sometimiento.” (p. 62), Por su parte, Calderone (2004), también manifiesta que esta forma de violencia, se despliega mediante la fuerza, la dominación y la sumisión; en tal sentido, esta violencia ejercida en el contexto escolar gesta situaciones de desigualdad y la reproducción de la misma, se observa claramente la relación asimétrica donde el maestro agente dominador, ejerce una violencia indirecta y no físicamente directa. Esta violencia, aunque invisible es más dañina que la visible porque prolonga los estados de dominación.

De igual forma en el contexto estudiado, se percibe violencia simbólica en la práctica pedagógica; según el MEN (s.f), la práctica pedagógica “se concibe como un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica.” (p. 5). En este marco, la práctica pedagógica consiste en un proceso de comunicación y articulación de saberes académicos, sociales y culturales, de acuerdo con la información suministrada por los participantes en la investigación, el maestro se niega a realizar los ajustes razonables a los estudiantes con discapacidad, reproduciendo de esta forma la cultura tradicional de la educación, donde es el maestro quien dice qué y cómo enseñar, sin tener en cuenta las características particulares de los estudiantes, así lo revela el siguiente testimonio.

Hay maestros que se niegan a realizar los ajustes razonables, dicen que ellos enseñan lo que saben y que el niño con discapacidad intelectual que aprenda lo que pueda, que, para qué ajustes, si igual no va aprender, igual hay que pasarlos, es desgastarse en algo que no va a cambiar. (DO001).

Dicho argumento deja ver el contraste entre la norma que protege los derechos de las personas con discapacidad y la práctica pedagógica; en este sentido, La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), establece que los ajustes razonables son:

las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requiera en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (p. 5).

El mismo documento de los derechos de las personas con discapacidad mencionado anteriormente, establece que negarse a realizar los ajustes razonables es una forma de discriminación, por tal motivo, la violencia simbólica se refleja en la práctica pedagógica y se concreta en la negación del maestro a realizar dichos ajustes, en razón de lo expuesto, Rodríguez y Cerón (2011), expresan que la violencia simbólica se halla en el poder simbólico que se encuentra en las prácticas pedagógicas.

Cuando el docente se opone a realizar los ajustes razonables, niega su formación en función de la autorreflexión y la experimentación didáctica, esta conducta impide el avance de los estudiantes con discapacidad y en razón de ello, se le vulneran sus derechos, en este sentido, la Ley 1618 (2013), contempla que se le debe garantizar a esta población, una educación de calidad con oportunidades de progreso y que cierre las brechas de inequidad. Los resultados revelan que el maestro como dueño del saber ejerce la violencia simbólica en los estudiantes con discapacidad, al imponer su postura opositora a los procesos de la educación inclusiva, profesando la cultura educativa tradicional, desligando la dominación del docente y la sumisión del estudiante, bajo una fuerza oculta.

Asimismo, el decreto 1290 (2009), dispone que en el ejercicio de la práctica pedagógica se debe “Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.” (p. 1). En conexión con los resultados se observa que la mencionada disposición legal no se cumple, sino que el maestro ejerce su poder como autoridad pedagógica, negándose a determinar las particularidades del estudiante con discapacidad y tratando de imponer su forma de pensar respecto a la condición del escolar, gestando de esta forma la violencia simbólica, así se registra en la siguiente narración.

Hay maestros con desinterés, desgano, lo ven como más trabajo, dicen ese es un estudiante que simplemente hay que pasarlo, entonces no asumen ese compromiso, esa responsabilidad, simplemente dicen, si presenta la evaluación lo tengo que pasar y punto. Esto significa que el estudiante no va alcanzar las competencias mínimas que debería adquirir, porque el maestro así lo piensa, la idea es que se les pueda garantizar la permanencia y la promoción, pero no necesariamente hay que pasarle el año, son diferentes estrategias las que se aplican para que ellos avancen. (DR001).

Es así como se observa una práctica pedagógica basada en la apatía, donde no se diseñan ni se aplican estrategias para atender al escolar en razón de su discapacidad, así como identificar los ritmos y estilos de aprendizaje, por el contrario, se visibiliza en el maestro una actitud conformista, al señalar que el estudiante con discapacidad aprenda o no, se debe promover; esta actitud se convierte en violencia simbólica, en la

medida que el docente trata de imponer un significado como legítimo, usando una fuerza oculta a través de la autoridad pedagógica en el ejercicio de su labor, dicho argumento se sustenta en Bourdieu (1970), (citado por Ferrante y Dukuen, 2017) al expresar que es efectiva la violencia simbólica cuando “logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en que se funda” (p.57). Los resultados infieren que este tipo de violencia por su característica invisible, avanza también sigilosamente.

La información recabada en el recorrido de la investigación, revela una violencia simbólica desde el autoritarismo del docente y las prácticas pedagógicas, basadas en el poder y la autoridad, un tanto disfrazadas en los discursos. Desde su práctica el maestro impone sus razonamientos o significados como legítimos, disimulando el poder que ejerce sobre los escolares, en este sentido, el dominio del docente sobre el saber del estudiantes, estos hallazgos coinciden con los de López (2014), en su investigación encontró que los maestros ejercen violencia simbólica dentro de sus prácticas pedagógicas fundamentadas en sus actitudes y autoridad, el autor refiere que el trabajo pedagógico cumple una función arbitraria e instaura situaciones de sumisión consiente e inconsciente y que estas acciones son las manifestaciones más comunes de la violencia simbólica. En este orden de ideas, se percibe que la autoridad del docente en su práctica orientada de forma inadecuada puede suscitarla.

Por otro lado, Ferrante y Dukuen, (2017), concluyeron en su investigación que los estudiantes con discapacidad experimentan la violencia simbólica y que esta violencia se está confluendo dentro de la normalidad. Para los autores, la escuela es reproductora de desigualdades mediante una institucionalización, la práctica pedagógica deja ver acciones de violencia simbólica en la medida en que se imponen significados, posturas, convicciones, ejerciendo el poder y difundiendo la dominación por ende la sumisión; de forma sutil e incluso invisible.

Como última categoría que emergió como parte de las Formas de Violencia se encuentra el **escenario de violencia**, donde se hallan las subcategorías; lugar y el momento en que ocurren estos episodios. En cuanto al lugar, diferentes estudios

confirman que el patio de recreo y el aula de clase son los lugares de mayor incidencia de la violencia en el ámbito educativo, así lo señalan Sandoval y Leal (2017), asimismo, los resultados desatacan que el patio de descanso y el aula de clase, son los espacios donde ocurren episodios de maltrato, así lo validan los siguientes relatos:

Se meten conmigo cuando la profe no está en el salón. (ES001).
Cuando no está la profe en el salón ellos me molestan. (ES002).

El aula de clase es mucho más que una estructura física en el ámbito escolar, Lara (2010), expone que el aula es un espacio que tiene vida propia creada por sus actores, es un ambiente de discusión y negociación, es un lugar donde se construye un conocimiento a partir de las experiencias. En virtud de ello, el aula es el espacio de mayor contacto entre los estudiantes, es el lugar donde se establecen relaciones de amistad, equidad y también de poder, esta última se ejerce con la intención de controlar o dominar, los resultados demuestran que este es el lugar donde se gestan situaciones de maltrato hacia los estudiantes con discapacidad en ausencia del docente, lo que impide una intervención oportuna para mitigarla; en su defecto también toma otros espacios como el patio de descanso, así como se detalla a continuación:

Eso me lo dicen a la hora del descanso, en el patio de la escuela. (ES001).
En el descanso es que me dicen cosas feas, es donde más se meten conmigo. (ES002).

Dichos hallazgos, revelan que los estudiantes con discapacidad son víctimas de diferentes formas de violencia por parte de compañeros, que se aprovechan de la vulnerabilidad del escolar y de la ausencia del docente para propinar violencia física, verbal, psicológica, acciones que trazan una vía nada favorable para la formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales. Navarro (2017), define al patio de recreo como el espacio donde se dinamizan las oportunidades de convivencia; en tal sentido, es el patio de descanso el lugar donde los estudiantes comparten experiencias recreativas, lúdicas y de ocio, es en este espacio donde se originan y se consolidan las relaciones interpersonales. Sin embargo, conductas maltratadoras impiden que dichas relaciones se produzcan en un ambiente favorable.

Los resultados se conectan con los obtenidos por Rincón (2017), quien encontró en su investigación que el salón de clase y el patio de recreo son los lugares donde más se perciben diversas formas de violencia. Los hallazgos también dejan ver la vulnerabilidad del estudiante con discapacidad cuando este se encuentra sin la compañía del docente, lo que aprovecha el estudiante maltratador para ejecutar sus intenciones de producir daño en el otro.

Como última subcategoría se encuentra el momento en que ocurren las expresiones de violencia, en esta sobresale la hora de descanso y la hora de salida. Los resultados demuestran los instantes donde aflora la violencia hacia los estudiantes con discapacidad, tal como se registra a continuación:

En la hora de descanso, algunos se burlaban, otros me decían apodos, lo decía a la profe y ella los regañaba. (ES001).

En la hora de salida también algunos niños se metían conmigo, me decían sobrenombres, a veces también se burlaban. (ES002).

En el descanso y en la hora de la salida son los momentos donde más uno ve agresión, se pegan, se mechonean, se tiran las cosas, se dañan las cosas, se gritan, se insultan y hasta los niños con discapacidad lo viven. (PA001).

A la salida, se burlaban de él y otro día le decían apodos. (PA002).

Los testimonios de los informantes develan que en el descanso y salida de la institución los niños con discapacidad enfrentan situaciones de violencia, López (2017), expresa que “la violencia no solo se encuentra y ubica fuera de la escuela, sino dentro de ella, especialmente en el escenario del recreo.” (p. 38), por su parte, Rincón (2017), manifiesta que, la hora de salida es el momento oportuno que aprovechan los estudiantes para propinar acciones de violencia hacia los compañeros. En conexión con los hallazgos se infiere que la ausencia del docente en un referente para que los estudiantes con discapacidad sean víctimas de violencia.

Por otro lado, se encuentran las acciones que realizan los docentes para evitar cualquier tipo de violencia hacia los niños con discapacidad, estas acciones se detallan a continuación.

Allá estamos pendientes que los niños con discapacidad salgan primero, para que no se vaya a presentar ningún inconveniente, por

ejemplo, que los molesten o les digan cosas, que los empujen, los profes están muy pendientes en el descanso y la salida. (DI001). Aunque sea la hora de descanso o salida nosotros estamos pendientes de todos los niños para que no se agredan. (DO002).

Dichos relatos, muestran la labor docente en razón de protección y cuidado a la población con discapacidad, tratando de impedir que se produzcan diferentes formas de violencia. Ahora bien, en esta subcategoría se encuentra disparidad en la información, pues para unos actores educativos son evidentes las expresiones de violencia que se gestan en el aula de clase y patio, así como en el descanso y salida de la institución, mientras que para otras dichas situaciones se previenen. De acuerdo con los resultados se infieren que las diferentes formas de violencia hacia los estudiantes con discapacidad ocurren en tiempo y espacio marcado por la ausencia del docente, los hallazgos expuestos, se conectan con Castiblanco (2015), quien concluyó en su investigación que el contexto donde se observan más comportamientos violentos, es el aula de clase y el patio de recreo, así mismo los momentos oportunos para propinar violencia es en el descanso y en la salida, en ausencia del docente. Visibles para unos, invisibles para otros, la violencia se vive en cualquier contexto educativo, en cualquier tiempo y lugar, lo que hace un llamado a reconocer su existencia e implementar acciones que lleven a su mitigación.

En síntesis, la categoría inicial denominada formas de violencia escolar, revela que la violencia es un fenómeno que toma fuerza en los espacios educativos, es objeto de preocupación para el sistema educativo y social. Esta violencia en el ámbito escolar tiene diferentes formas de manifestación, los resultados demuestran que este fenómeno hace parte de las experiencias de los estudiantes con discapacidad, los relatos demarcan que en el contexto de la investigación se presenta de forma latente la violencia física, conducta que causa daño de forma directa a la estructura corporal humana, paradójicamente, esta violencia no es reconocida por los todos los actores educativos, situación que crea un cúmulo de incertidumbres, puesto que al ser una forma de violencia palpable es de preocupación que no sea visible a los ojos institucionales, ya

que en lo oculto los maltratadores refuerzan su poder, ocasionando estados de victimización.

Ahora bien, se observa que esta violencia ocurre en ausencia del personal docente y directivo, hecho que lleva a fijar miradas en el quehacer educativo y desde este ejercer acciones que induzcan al reconocimiento y tratamiento de la violencia física. Esta categoría emergente lleva a inferir que la violencia física, se hace visible para quienes la padecen de forma directa y se torna invisible para los demás actores educativos, o simplemente en el contexto de la investigación no se reconoce su existencia. El maltrato a las pertenencias tipificado en esconder, dañar y quitar, es otra forma de violencia física que han padecido los escolares con discapacidad, situación que ocasiona posibles afectaciones en la salud mental.

Aunado a esto, los resultados ponen al descubierto que los estudiantes con discapacidad también han sufrido de violencias no perceptibles fácilmente, pero que causan mayores daños, particularmente en la estructura inmaterial humana. La investigación derivó otras formas de violencia a la física; como la verbal y la psicológica, que se desprende de palabras, gestos u omisiones, generando deterioros en la salud mental y emocional de la víctima y reduciéndola a tal punto que esta pueda aprobar y/o reproducir dichas formas de violencia; asimismo se halló la violencia simbólica, tipificada en significados desde el autoritarismo del maestro y la práctica pedagógica, legitimando las conductas maltratadoras y naturalizando la misma. Por último, se encontró que las mencionadas formas de violencia física, verbal, psicológica y simbólica, se materializan en un escenario específico como el aula de clase y patio de descanso y ocurren principalmente en el momento del descanso y a la hora de la salida de la institución.

Los resultados evidencian que existe violencia escolar hacia la población con discapacidad, esta acción según García y Ascencio (2015) implica “un conjunto diverso de violencias que involucran a los diferentes actores de la institución educativa (alumnos, maestros, directivos, padres de familia, conserje, vigilantes)” (p.192). Las derivaciones precisan que la violencia no se encierra solamente en actos visibles como

la violencia física o la verbal, sino que se extiende hacia violencias no perceptibles como la violencia psicológica y simbólica.

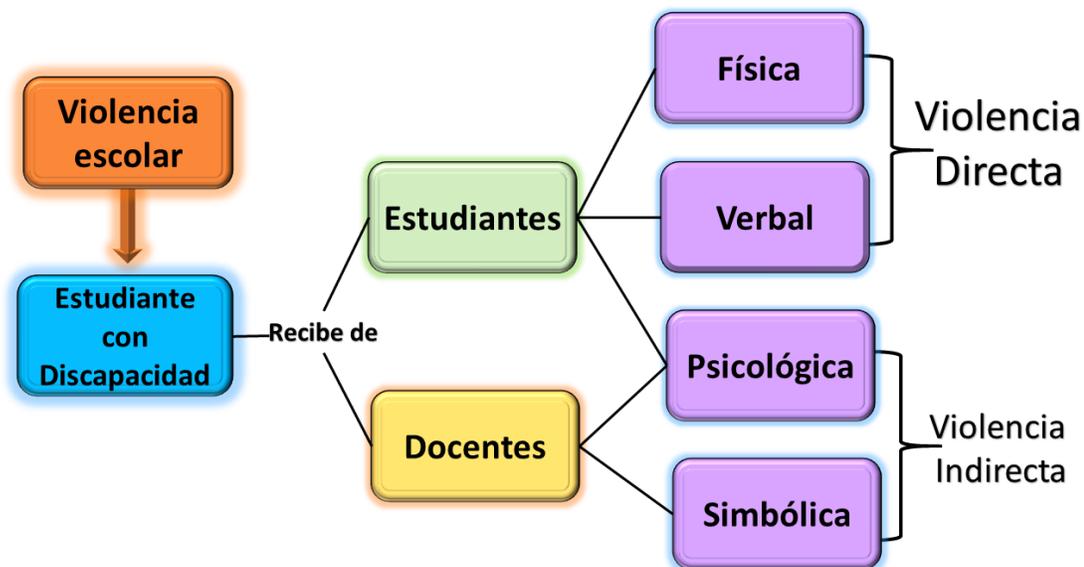


Gráfico 1. Categoría inicial: Formas de Violencia Escolar.

Categoría inicial: Marco normativo de la discapacidad y la violencia escolar

El marco normativo corresponde al conjunto de lineamientos leyes, decretos, resoluciones, circulares, directivas y demás actos administrativos, que regulan y orientan el sistema educativo, con el fin de garantizar y promover, un sistema educativo público sostenible que asegure la calidad y la pertinencia en condiciones de inclusión, así como la permanencia en el mismo, de todos los niveles educativos; así también para efectuar seguimiento y apoyar a las entidades territoriales para una adecuada gestión de los recursos humanos del sector educativo para el mejoramiento de la calidad y la eficiencia del servicio educativo y la pertinencia, (decreto, 1075, 2015).

En el caso particular, el marco normativo fomenta acciones de participación y respeto de los derechos de las personas con discapacidad, en este se hallan, entre otros documentos administrativos: la Constitución Política de Colombia (1991), en sus artículos 3, 13, 47, 54 y 68, se establecen disposiciones para la atención en la salud, educación y empleo para las personas con discapacidad, la Ley General de Educación

115 (1994), en los artículos 46 y 49 del capítulo 1, determina que las personas con discapacidad forman parte del sector público educativo y se les debe garantizar la atención educativa que precisen, el decreto 2082 (1996), reglamenta la atención educativa para las personas con discapacidad.

De igual forma la Ley 361 (1997), establece mecanismos de integración social para las personas con discapacidad y reitera todos los servicios de atención que requieran e instan al acceso de la educación en todos los niveles de formación. La resolución 2565 (2003), presenta parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales, la Ley 1145 (2007), organiza el sistema nacional de discapacidad, el decreto 366 (2009), organiza el servicio de apoyo pedagógico para la atención del estudiante con discapacidad, asimismo en la ley 1618 (2013), establece disposiciones para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad, el decreto 1075 (2015), decreto único reglamentario del sector educación, compila las normas de carácter reglamentario que rigen al sector educativo.

El decreto más reciente 1421 (2017), reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad y la resolución 113 (2020), el Ministerio de Salud y Protección Social dicta disposiciones en relación a la certificación de la discapacidad y el registro de localización y caracterización de las personas con discapacidad. Es como se visibiliza la diversidad de disposiciones legales y administrativas que contemplan Colombia para la atención, protección e inclusión, de las personas en situación de discapacidad en el sector educativo.

En el marco de la violencia escolar, Colombia cuenta con bases normativas que promueven una educación para la convivencia pacífica y la paz, partiendo de la Constitución Política (1991), en el artículo 67, establece una la educación en el respeto de los derechos y la paz, asimismo la Ley 12 (1991), en la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, en esta promueve preparar al niño en la responsabilidad, la paz, el respeto, la tolerancia, la Ley 115 (1994), determina como una de los fines de la educación la formación en el respeto a la vida y a los demás

derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

Ahora bien, diferentes situaciones han alterado la convivencia pacífica en las instituciones educativas, impidiendo que dichas determinaciones se lleven a cabo en pleno cumplimiento, por lo tanto, el poder legislativo colombiano ha sumado esfuerzos para hacerle frente a las diversas formas de violencia en el ámbito educativo. En este sentido, la inactiva de enfrentar un fenómeno multifacético y multicausal con afectación directa en el ser y sus derechos, surge por las diversas experiencias de los escolares en sus interacciones con sus pares, maestros, directivos y demás agentes de la institución. La preocupación por reglamentar directrices para atender y prevenir la violencia, así como para promover la sana convivencia, nace del trabajo realizado en por la Corte Constitucional, quien atendiendo diferentes casos de violencia escolar entre ellas; Sentencia T-917 (2006), Sentencia T-905 (2011), da cuenta de la ausencia de herramientas coherentes y efectivas para garantizar la identificación y atención de los casos de violencia en el contexto educativo.

Por tal motivo, la Corte Constitucional ordenó al Ministerio de Educación Nacional, en articulación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la Defensoría del Pueblo y la Procuraduría General; diseñar de una política general que permita la prevención, la detección y la atención de la violencia escolar, como resultado de este trabajo legislativo, surge la Ley 1620 (2013), la cual, tiene como objetivo contribuir en la promoción y fortalecimiento de una formación ciudadana en el ejercicio de los derechos humanos, y en la prevención y mitigación de la violencia escolar; así como fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, la valoración de las diferencias, entre otras acciones.

La Ley en mención fue reglamentada por el decreto 1965 (2013), donde se instituyen las pautas para prevenir y mitigar las situaciones que afecten la convivencia escolar, en virtud de ello, surge la Ley 1732 (2014), cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país, con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, esta Ley fue reglamentada por el

decreto 1038 (2015), donde se determina la Catedra de la Paz como materia obligatoria como búsqueda de una educación y cultura de paz.

De igual forma, Ley 1098 (2006), establece; garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar, así también protegerlos eficazmente contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla por parte de los demás compañeros y profesores, demanda de la institución educativa establecer en sus reglamentos los mecanismos de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir la agresión física o psicológica, los comportamientos de burla, desprecio y humillación hacia los estudiantes con dificultades de aprendizaje. En la Ley 1257 (2008), se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, en ésta; demanda del Ministerio de Educación Nacional, en el artículo 11; velar para que las instituciones educativas incorporen la formación en el respeto de los derechos, libertades, autonomía e igualdad entre hombres y mujeres como parte de la cátedra en Derechos Humanos, de igual forma, desarrollar políticas y programas que contribuyan a sensibilizar, capacitar y entrenar a la comunidad educativa, especialmente docentes, estudiantes y padres de familia, en el tema de la violencia contra las mujeres.

Cabe también mencionar la Ley 361 (1997), en la cual, se establece mecanismo de integración social de las personas en situación de discapacidad y ordena una formación integral dentro ambientes apropiados a sus necesidades especiales, asimismo, la Ley 1618 (2013), insta disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, entre ellos, fomentar en los establecimientos educativos una cultura inclusiva de respeto, de igual forma, fomentar la prevención sobre cualquier caso de exclusión o discriminación de estudiantes con discapacidad en los establecimientos educativos. Por último, El decreto 1421 (2017), reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad y orienta a las instituciones educativas a ajustar los manuales de convivencia e incorporar estrategias en los componentes de promoción y prevención de la ruta de atención integral para la

convivencia escolar, con miras a fomentar la convivencia y prevenir cualquier caso de exclusión o discriminación en la razón de la discapacidad de los estudiantes.

Desde esta categoría inicial, la investigación da cuenta del amplio marco normativo sobre el cual sienta sus bases el sistema educativo de Colombia, el cual es elaborado para su obligatorio cumplimiento y con la intención de regir y organizar las actuaciones de los actores educativos, así como dar una atención educativa a la población con discapacidad. A partir de este contexto, la investigación planteó como uno de los objetivos; develar las experiencias de los actores educativos en la aplicación del marco legal vinculado con la discapacidad y la violencia escolar, y en atención a ello, surgieron las categorías de atención educativa, formación de docentes y violencia escolar, las cuales se desarrollan a continuación.

Cuadro 8

Categoría inicial: Marco Normativo de la Discapacidad y la Violencia Escolar.

Subcategoría o propiedades	Categoría emergente	Categoría inicial
Proceso de matrícula Planta física Material educativo Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) Personal de apoyo Proyecto Educativo Institucional (PEI) Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE)	Atención Educativa	Marco normativo de la discapacidad y la violencia escolar
Capacitación en atención educativa a la población con discapacidad Capacitación sobre violencia escolar	Formación Docente	
Conocimiento del marco normativo Aplicación de la normativa Manual de convivencia	Lineamientos para atender y prevenir la violencia escolar	

Nota. Rincón (2021)

En el recorrido investigativo se obtuvo la categoría emergente la **atención educativa**, que según el decreto 1421 (2017), se enmarca en los principios de la

educación inclusiva en cuanto a calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad, así mismo acoge los principios de la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad, entre ellos el respeto a la dignidad, la no discriminación, el respeto por las diferencias, la aceptación de las personas con discapacidad, igualdad de oportunidades, accesibilidad.

A esta categoría inicial, hacen parte proceso de matrícula, infraestructura física, material educativo, Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), personal de apoyo, Proyecto Educativo Institucional PEI, Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), manual de convivencia. Como subcategoría se halla el proceso de matrícula, el cual, el MEN (2006) lo define como “un conjunto de procedimientos que formaliza el ingreso de los estudiantes a los establecimientos educativos” (p. 45); dicho proceso inicia con la entrevista; esta técnica es una herramienta contemplado en el manual de convivencia, en esta se indaga las condiciones actitudinales y aptitudinales de los estudiantes, así lo refiere el siguiente testimonio.

En la matrícula, se hace una entrevista, hay preguntas relacionadas con talento excepcional o alguna discapacidad. (DI001).

En este sentido, se aprecia que a juicio del directivo la entrevista se efectúa atendiendo al reglamento institucional, buscando conversar con los acudientes y estudiantes, para indagar y establecer las capacidades o talentos excepcionales, así como identificar las categorías de discapacidad y los trastornos específicos en el aprendizaje escolar y el comportamiento, en coherencia con el instructivo del Ministerio de Educación Nacional para el SIMAT (2020). Desde esta perspectiva se entiende la entrevista como un instrumento, que permite identificar las particularidades de los estudiantes con el fin dar atención específica.

Contrariamente, los padres de familia y la docente orientadora, perciben la entrevista como un obstáculo para acceder al sistema educativo, así lo describen en las siguientes narraciones:

En la entrevista, yo comenté la condición del niño y ahí fue cuando me dijeron que allá no había cuidadores, ahí fue cuando me pusieron traba para matricularlo y no lo matriculé ese año. (PA002).

El padre de familia comenta, que cuando van a matricularlo, en la entrevista le preguntan por las condiciones del niño y cuando él les dice que tiene alguna discapacidad lo rechazan.... Los colegios están en la obligación por ley de recibir a los estudiantes con discapacidad, no los pueden rechazar. (DR001).

Desde esta visión, tanto el acudiente como la docente orientadora coinciden que la aplicación de la entrevista se convierte en mecanismo de rechazo hacia los estudiantes con discapacidad, pues en algunos casos se les niega la oportunidad de acceder a los servicios educativos, lo que constituye una flagrante violación de la legislación colombiana; la cual determina qué; “nadie podrá ser discriminado por razón de su discapacidad, para acceder al servicio de educación ya sea en una entidad pública o privada y para cualquier nivel de formación.” (Artículo 11, Ley 361, 1997). Asimismo, el decreto 1421 (2017), que reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad, establece que “ningún establecimiento educativo podrá rechazar la matrícula de un estudiante en razón a su situación de discapacidad” (p. 14).

En conexión con la información recaba, se consideran dos horizontes; uno que contempla a la entrevista como un mecanismo que determina las condiciones particulares del estudiante para trabajar en función de ellas; y otro que la percibe como una figura que dificulta el acceso al servicio educativo. Los resultados evidencian que, aunque existen políticas educativas para atender a los estudiantes con discapacidad en las instituciones del país, estas no se cumplen a cabalidad, y las mismas son usadas como instrumentos que vulneran el derecho a la educación de esta población, gestando formas de violencia escolar en este caso conocidas como rechazo y discriminación.

Por otro lado, el diagnóstico médico, también hace parte del proceso de matrícula; este se solicita como soporte para el registro de los antecedentes del estudiante en el Sistema Integrado de Matricula SIMAT (MEN, 2018).

Cuando el padre de familia manifiesta que el estudiante tiene algún tipo de discapacidad se le piden el soporte médico o diagnóstico, con base a esta información se incluye dentro de una categoría en el SIMAT. (DI001).

La información anterior, se concentra en describir al diagnóstico médico, como una herramienta que permite valorar y soportar ante la Secretaría de Educación la condición del estudiante para hacerlo parte activa de la educación inclusiva y de allí realizar los respectivos ajustes razonables. En este sentido, este requerimiento da cumplimiento con lo estipulado en el decreto 1421 (2017), el cual determina que “el estudiante con discapacidad que se encuentra en el proceso de ingreso al sistema educativo formal deberá contar con diagnóstico, certificación o concepto médico sobre la discapacidad emitido por el sector salud”. (p. 11). Sin embargo, cuando no se cuenta con el soporte médico que determine el tipo de discapacidad, se debe iniciar un proceso para dar cumplimiento a dicho requerimiento según se describe a continuación:

Si no tiene el diagnóstico, se procede a que hagan el proceso para que pidan el diagnóstico del profesional específico, no puede ser de un médico general, debe ser por ejemplo de un neurólogo, un psiquiatra, dependiendo de la discapacidad que presenta, es un requisito fundamental para la parte formativa y es exigido por ministerio. (DI001).

Desde la visión del directivo, el diagnóstico médico, es un instrumento indispensable para dar una atención adecuada en la institución educativa y cumplir con los lineamientos del sistema educativo; a pesar de ello, en el mismo relato se percibe un obstáculo, pues dicho diagnóstico debe ser emitido por un médico especialista, lo que impide el avance en el proceso, puesto que algunos estudiantes solo cuenta con el informe de un profesional diferente al especialista, lo que se confirma en el siguiente relato:

La secretaría de Educación hizo una depuración en el SIMAT, porque algunos estudiantes no tenían diagnóstico o porque no lo había dado un especialista, si no tenía el sello y el diagnóstico puntual del especialista nos tocaba sacar al estudiante del sistema, si tenía impresión diagnóstica también tocaba sacarlo. (DR001).

Dichos relatos demuestran contrariedad con la norma, en tanto que el MEN (2018), menciona que en el proceso de matrícula se solicitará el diagnóstico médico o informe de los profesionales del sector salud, pero, no especifica que dicho diagnóstico debe ser emitido por un especialista, tal como lo enuncian los informantes, se infiere

entonces, que dicha exigencia de la Secretaría de Educación, evidencia la exclusión de esta población en el SIMAT, así mismo deja ver el cumplimiento parcial de los lineamientos nacionales e impone los propios originando violencia estructural, Galtung (2003), explica que esta, niega las necesidades impidiendo la satisfacción de misma. Dicha situación que contribuye a la dilatación de los procesos y al posible abandono del mismo, lo que se evidencia a través de las siguientes experiencias:

Como no se tenía el informe del médico especialista, tocó hacer un proceso para que le dieran el diagnóstico, que llevó más de un año porque no daban citas, el primer médico dijo que no tenía nada, que estaba bien, después otro médico nos mandó con el neurólogo y las citas con él las daban para seis meses después, así fue hasta que se logró tener el diagnóstico, me dieron un papel que hablaba de su enfermedad. Eso es un problema hacer todo esto, son trabas por todos lados, sin contar con la ayuda de nadie, mientras tanto el estudiante se ve afectado. (PA001).

A veces el papá dura hasta un año buscando el diagnóstico del especialista, ya que no dan citas médicas. Cuando es discapacidad intelectual el neurólogo manda los test de inteligencia, mientras le hacen la aplicación, el proceso puede durar hasta un año o más, eso no es instantáneo, eso trae deserción, desmotivación, eso implica muchas cosas. A veces los papás se cansan y desisten, esa negligencia vulnera sus derechos. (DR001).

Los resultados demuestran que, aunque el diagnóstico es una herramienta clave para comprender la discapacidad y orientar los procesos educativos en razón de ella, la exigencia “médico especialista” es una limitante para incluir al estudiante en el SIMAT y gesta la exclusión en el estudiante con discapacidad. Cabe aclarar que la normativa también contempla en el decreto 1421 (2017), que en caso que el estudiante no cuente con el diagnóstico, se realizará la matrícula y se efectuará el reporte a la Secretaría de Educación, para que en articulación con el sector salud se establezca el diagnóstico y el proceso de atención más pertinente, en un plazo no mayor a tres meses.

En este orden de ideas y en conexión con los testimonios de los informantes, se percibe discordancia; dichas directrices no se cumplen puesto que, no se cuenta con la atención oportuna en los servicios de salud, los referidos procesos abarcan periodos de tiempos extensos que inciden negativamente, hasta el punto de abandonarlos, tampoco

se cuenta con el acompañamiento de la Secretaría de Educación, situaciones que trasgreden la igualdad de condiciones de la población con discapacidad en el sector educativo.

En esta categoría emergente se divisan los contrastes existentes entre la norma y la realidad, se percibe la falta de conocimiento de la norma en algunos actores educativos, así como la disimilitud en la información de los participantes. Queda claro que la intención de la ley es brindar a la población con discapacidad una atención de calidad en las instituciones educativas, sin embargo, el cumplimiento y no cumplimiento de la norma despliega acciones que contribuyen al rechazo, la discriminación y la exclusión, anulando el principio de igualdad de condiciones con los demás referido en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2008). También es cierto que “el sector salud y educación deben trabajar articuladamente para favorecer la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad”. (MEN, 2018, p. 18), instrucción que en función de los resultados tampoco se cumple.

Por otro lado, se halla como subcategoría, la planta física, estructura en la que se atienden y se desarrollan los procesos pedagógicos de los escolares, los resultados demuestran que esta, no responde a las necesidades de los estudiantes con discapacidad por la diversidad de carencias que presenta, los actores educativos coinciden en describir dichas carencias en las siguientes afirmaciones:

Tener rampas de acceso para atender a estudiantes con discapacidad física no las hay, en los salones tampoco están las condiciones; hay gradas, no hay baños con barandas para niños con discapacidad física. No se les garantizan esas condiciones físicas que requieren los estudiantes con discapacidad. Se han enviado los reportes a la Secretaria de Educación, se han hecho las gestiones para atender la necesidad, pero no se tiene respuesta. (DI001).

En correspondencia con el anterior relato, se da cumplimiento a lo establecido en el decreto 1421 (2017), donde se establece que una de las responsabilidades de los establecimientos educativos, es reportar a la entidad territorial las necesidades de la infraestructura física para la accesibilidad de todos los estudiantes, aun así, las

necesidades siguen sin ser atendidas por parte del ente territorial, situación que se confirma en las siguientes narraciones:

No hay rampas, hay escaleras, los baños no están aptos para niños con discapacidad física, los salones no son muy amplios para un estudiante en silla de rueda, carrito o muletas. (DO001).

Los estudiantes con limitaciones físicas no pueden usar gradas y allá hay gradas, necesitan utilizar rampas y pasamanos, pero allá tampoco las hay. Tuvimos un niño que se accidentó y quedó con problemas en las piernas, teníamos dificultad para entrarlo, teníamos que alzarlo para que pudiera entrar por el portón, para ir al baño era un lío, a él no le gustaba que lo acompañaran, tenía dificultades para subir las gradas y también para hacer sus necesidades. (DO002).

Todos los colegios deben recibir a estudiantes con discapacidad, pero si llega un niño con silla de ruedas, el colegio no está en condiciones de recibirlo. (DR001).

Hay estudiantes con discapacidad física, con dificultad para moverse y tienen que ingresar igual que los demás, no hay rampas, había una niña con aparatos en las piernas para poder caminar, un niño que tuvo un accidente tenía que utilizar silla de ruedas y tenían que ayudarlo a ingresar, la Sede no tiene las condiciones físicas para recibir a niños con discapacidad motora, pero uno como papá no ve eso, lo importante es que nos reciban a los niños y nos adaptamos a lo que hay. (PA002).

Los resultados evidencian unanimidad en la información al describir las condiciones precarias en las que se atienden a los estudiantes en situación de discapacidad, hecho que atenta contra el derecho de accesibilidad de esta población e impide la permanencia educativa con calidad según lo expuesto en la Ley 1618 (2013). Los hallazgos develan, la desidia de la entidad territorial Secretaria de Educación Municipal (SEM), puesto que el decreto 1421 (2017), contempla que las entidades territoriales deberán gestionar los ajustes a las condiciones de accesibilidad a la infraestructura física, para asegurar el acceso de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con las demás al entorno físico, normativa que no se cumple y genera la discriminación en el entorno educativo, dicha situación impide el goce de los derechos de los estudiantes con discapacidad dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades específicas, (Ley 361 1997).

Otra subcategoría es el material educativo, este es el conjunto de medios que llevan a satisfacer una necesidad o a cumplir una acción específica dentro del ámbito escolar. En esta categoría emergente se divisa unanimidad en la información, los actores educativos expresan que la institución no cuenta los recursos para la práctica educativa, todo el material que se diseña, se adquiere y se distribuye lo asumen los docentes de aula, así lo confirman las siguientes narraciones:

No hay material para el trabajo con los niños en situación de discapacidad, el material es el que haga el docente de acuerdo con el niño que tenga en el aula. (DI001).

No hay material pedagógico para trabajar con los niños, es el que el docente elabora. (DO001).

El material es el que yo haga, el que yo lleve, el que yo me ingenie, allá no hay recursos de ningún tipo. (DO002).

Los profesores son los que ponen de su bolsillo para dar los materiales educativos para los niños con discapacidad. (PA001).

Este panorama confirma las condiciones negativas en las que se desenvuelven los estudiantes con discapacidad y contradice la legislación colombiana, cuando afirma en la Ley 361 (1997), que las entidades territoriales y el Gobierno Nacional, apoyarán a las instituciones y dotarán de materiales educativos que respondan a las necesidades específicas según el tipo de discapacidad que presenten los alumnos, directriz que no se cumple y niega la oportunidad de brindar al estudiante con discapacidad una educación de calidad, contradiciendo la atención educativa integral a la población con discapacidad que refiere la Ley 1618 (2013). En el marco de la pandemia ocasionada por el COVID-19 la Secretaría de Educación Municipal con el apoyo del MEN, distribuyó una herramienta (SIMCARD) para los niños con discapacidad, como medio de comunicación entre ellos y sus docentes, no obstante, dicha acción fue ejecutada finalizando el año escolar, lo que impidió que esta población logara hacer uso efectivo de ella, así se evidencia en el siguiente relato:

Al final del año hubo una simcard, llegó como dos o tres semanas antes de finalizar el año escolar para la comunicación con esos niños, fue algo de última hora para los niños con discapacidad y algunos les funcionó a otros no por el tipo de celular que tenían, la

*recibieron, pero no la pudieron usar, algunos la aprovecharon, pero ya muy poquito tiempo tres semanas de uso. (DI001).
En la reunión que tuvimos con la Secretaría de Educación yo pregunté por las simcard y dijeron que no tenían nada, semanas después llegaron a los colegios, pero ya para qué, si ya solo faltaban dos semanas para acabarse el año escolar. (DR001).*

La investigación deriva que, aunque la legislación colombiana apunta a una atención educativa integral y de calidad para los estudiantes con discapacidad, no existen las garantías en las políticas educativas, pues no se da cumplimiento, en este sentido, es notoria la displicencia con la que el Ministerio de Educación y la entidad territorial asumen la educación, es evidente la falta de apoyo e inversión por parte del Estado en el sector educativo, en consecuencia, resaltan las carencias de materiales educativos en la institución y demás recursos indispensables para una educación de calidad.

En atención a los hallazgos, el decreto 1421 (2017), expresa que una de las responsabilidades de la Secretaría de Educación es “considerar en la dotación a los establecimientos educativos oficiales, los materiales pedagógicos, didácticos, técnicos y tecnológicos accesibles para promover una educación pertinente y de calidad para los estudiantes con discapacidad”. (p.8), las referidas acciones no se ejecutan, y las que implementan no suplen las limitantes, son insuficientes e infructuosas, lo que pone al descubierto una vez más, que el incumplimiento de la norma, obstaculiza el derecho a la educación de la población con discapacidad en igualdad de condiciones; dicha acción es una particularidad de la discriminación.

De igual forma surgió como subcategoría, el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), el cual es definido por el decreto 1421 (2017), como

Herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, la permanencia y promoción. (p. 5).

Con el PIAR se persigue implementar estrategias que busque eliminar las barreras presentes en la atención educativa de las personas con discapacidad, este

documento hace parte del quehacer educativo del maestro, ya que en él diseñan las acciones a efectuar teniendo en cuenta las discapacidades de los estudiantes, con el fin de atender congruentemente a dicha población. En los siguientes relatos se evidencia el compromiso del docente en la elaboración de los mencionados ajustes.

Dependiendo de la discapacidad se le hace el Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR, los profes lo hacen, y ellos mismos elaboran el material, yo lo reviso y lo envío a la docente orientadora. (DI001).

A los niños con discapacidad se les hace primero la caracterización y después se les hace el PIAR, pero la verdad, no sabemos si eso queda bien o mal, porque no hay alguien experto para que lo revise, la docente orientadora se la pasa ocupada en la sede central, no sabemos si cumple o no con las condiciones de los niños. (DO002).

Los mencionados testimonios demuestran el cumplimiento el decreto 1421 (2017), en cuanto a la labor del docente en la elaboración del PIAR, sin embargo, se percibe incertidumbre del maestro con respecto a lo plasmado en dicho documento, al no saber con certeza, si dicho plan brinda los apoyos que suplan las necesidades específicas del estudiante, el profesor también resalta que no se cuenta con el personal especializado suficiente para su revisión y que la persona idónea para hacerlo, no cuenta con el espacio suficiente para dicha función, no obstante, el directivo manifiesta que hay un proceso de revisión desde coordinación y docente orientadora. Lo que infiere que, aunque se hace un proceso de elaboración del PIAR, el proceso de revisión no es efectivo, ya que no hay retroalimentación por parte del personal idóneo, en razón de ello, la docente orientadora expresa:

No hay un acompañamiento permanente con los docentes para atender a los estudiantes con discapacidad, es difícil, atender todo, porque el colegio tiene un solo orientador, para cerca de 3.500 estudiantes. Los profes hacen el PIAR, pero la verdad no alcanzo a revisarlos todos, me apoyan los coordinadores, esta situación interfiere con todos los procesos. (DR001).

Dicha narración da cuenta de las carencias en materia del talento humano para atender a los estudiantes con discapacidad y para hacer un acompañamiento a los docentes, situación que impide la formación de esta población en función de una calidad educativa. Por otra parte, dicho plan de ajustes no es muy conocido por la

familia, lo que también sesga la calidad, pues se requiere de la colaboración de la familia para que las acciones formuladas sean efectivas al ejecutarlas. En ese sentido el padre de familia expresa lo siguiente:

No conozco mucho de ese PIAR, pero sí sé que las actividades no son todas iguales, le ponen como más poquito, pero a ella no le gusta, dice que siente excluida, porque ella quiere hacer lo mismo que los demás y no puede porque lo de ella es diferente. (PA001).

El anterior relato, además de evidenciar el escaso conocimiento del mencionado plan de ajustes, también da cuenta de lo que experimenta el estudiante con la implementación del PIAR, pues se observa que no lo aprueba por sentirse excluido. La exclusión según Moreno (2013), es entendida como sacar o dejar por fuera de un grupo o espacio a alguien, privarlo de oportunidades. De acuerdo con los hallazgos, para los estudiantes la exclusión viene de las actividades que se realizan en clase, ya que son diferentes a la de los demás, ellos se sienten apartados de su grupo de trabajo y grupo de amigos al realizar otras tareas; así se expone en las siguientes narraciones:

Algunas tareas que me ponen son diferentes a la de los otros, a mí me da rabia, no me gusta que lo mío sea diferente... a veces quisiera hacer lo que ellos hacen para participar con ellos, pero no puedo porque lo mío es diferente... siento que me apartan. (ES001).

Una niña se enojaba porque sus actividades eran diferentes, pues un poco más sencillas por su condición, a veces no las hacía de la rabia que le daba y como los demás le preguntaba que por qué lo de ella era diferente, más rabia le daba, se sentía como excluida, apartada. (DO001).

La inclusión es exclusión, en las aulas los hacen aparte... con el PIAR algunos estudiantes se sienten excluidos, si una lo mira más a fondo el PIAR si excluye, porque allí se plantean actividades específicas de esos niños, diferentes a la de los demás, entonces ellos sienten que los tratan diferente, preguntan ¿Por qué son diferentes las actividades si todos estamos aprendiendo lo mismo? O se preguntan por qué ellos no pueden participar de las otras actividades, entonces esto podría convertirse en una forma de exclusión. (DR001).

Por el contrario, según la opinión del docente, el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), es una herramienta que posibilita dar una atención educativa particular al estudiante con discapacidad, así se lee en el siguiente relato:

Lo mejor que le puede pasar a un niño es tener un PIAR, eso hace que se trabaje en realidad desde su condición, se reconocen sus derechos a la participación en la educación y así puede avanzar mejor. (DO001).

Los resultados, ponen al descubierto que los estudiantes con discapacidad se sienten segregados al poner en práctica el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) en el aula, pues conciben que con estos ajustes razonables y apoyo pedagógico los aíslan de su grupo inmediato, en este sentido dichas acciones son percibidas como un trato diferencial adverso que, en lugar de ayudar; separan, ofenden, excluyen. Cobeñas (2020), expresa “el alumnado con discapacidad recibe tareas diferenciadas, desde enfoques didácticos diferenciados, en ocasiones en espacios diferenciados e incluso con docentes diferenciados” (p. 78), dicho argumento expone que la condición del estudiante promueve las acciones diferenciales para su propio beneficio, sin embargo, estas acciones son vistas por ellos como exclusión más que una inclusión.

Las referidas experiencias y opiniones se tornan paradójicas, las mismas políticas educativas desde su práctica pueden atropellar los derechos de los estudiantes con discapacidad si no se ejecutan en razón de la participación, la equidad y la objetividad; se deriva entonces; que lo que para los estudiantes puede ser una forma de exclusión, para otros actores educativos se tipifica como el reconocimiento de la realidad para su progreso. Ramírez (2017), expresa que, en la misma práctica inclusiva, se generan acciones de exclusión, lo que coincide con los resultados del presente estudio.

Para cerrar esta subcategoría, los resultados evidencian que en lo que respecta al PIAR, se conoce y se cumple por parte de los directivos y docentes entrevistados, sin embargo, es poco conocido por los padres de familia, también se devela que, aunque hay una eficiencia en la elaboración del PIAR, se desconoce su efectividad en la teoría y en la práctica, puesto que se aplican las estrategias, pero no se tiene la certeza que dicho proceso se esté llevando a cabo de la forma correcta; por la falta de personal

idóneo para el acompañamiento de dichos procesos, situaciones que influye negativamente en la formación de los niños con discapacidad, ya que se actúa en función de la subjetividad del maestro y no desde la realidad del estudiante, lo que podría generar una violencia indirecta. De la misma manera se observa que para los estudiantes con discapacidad el Plan Individual de Ajustes razonables, es una herramienta de exclusión, ya que se sienten apartados de su grupo de trabajo, situación que genera violencia psicológica, puesto que afecta la salud mental y emocional del estudiante.

Otra subcategoría es el personal de apoyo, cuya función principal según el Decreto 1421 (2017), es acompañar pedagógicamente a los docentes de aula que atienden a estudiantes con discapacidad. La información suministrada por los participantes en la investigación, indica que este personal es insuficiente para la demanda de las instituciones educativas, además el espacio de atención limita los avances del proceso, así se describe en los siguientes testimonios:

En el caso del colegio, hay una docente de apoyo que asignó la Secretaría de Educación, pero, que atiende a cuatro colegios más, con la población que hay, es insuficiente esa docente de apoyo. (DI001).

Hay una docente de apoyo un día a la semana, pero no se puede avanzar mucho, son varios los casos y en un día no se atienden los casos de las diferentes Sedes. (DR001).

Lo expuesto anteriormente pone al descubierto el incumplimiento de la norma, respecto al nombramiento del docente de apoyo en las instituciones educativas, el decreto 1421 (2017), dispone que, es responsabilidad de la Secretaría de Educación definir y gestionar el personal de apoyo suficiente desde el inicio del año escolar, hasta su finalización, parámetro que no se concreta en la realidad del contexto de la investigación, por el contrario, se hace evidente su reducida presencia, dada las demás asignaciones de atención, hecho que impide el fortalecimiento de los procesos educativos para la población con discapacidad e incide perjudicialmente en la permanencia y promoción de dicha población.

Desde la visión del docente de aula, el docente de apoyo es un recurso humano importante para dar una atención de calidad a los estudiantes con discapacidad, no obstante, no se cuenta con el acompañamiento real y efectivo de este personal en la institución educativa.

Hubo una docente de apoyo, vino hizo una caracterización y nos dio unas pequeñas orientaciones, pero no hemos tenido un acompañamiento permanente, que nos diga, por ejemplo; hay que incluir esta estrategia en el PIAR, no, todo lo hacen de manera general y el maestro defiéndase como pueda. (DO001).

Nosotros no tenemos docente de apoyo, porque la verdad por acá no se ve. hay una docente orientadora para atender a más de 3.000 estudiantes, porque todos tienen dificultades en diferentes aspectos, no solo el niño que tiene discapacidad ¿qué puede hacer? Nada, solo reportar al SIMAT y ya, pero contar con el “apoyo real” de un docente de apoyo no lo hay. (DO002).

La información recabada revela que no se cumple con la orientación conveniente para el diseño, implementación y seguimiento de los Planes Individuales de Apoyo y Ajustes Razonables (PIAR), funciones primordiales del docente de apoyo en correspondencia con el Decreto 1421, (2017), realidad que no garantiza la atención pertinente a esta población; principio fundamental del mismo decreto. La figura de este personal se torna invisible para los docentes y padres de familia, pues desde la experiencia, la imagen del docente de apoyo no es relevante, puesto que no ha hecho parte activa en el proceso de atención educativa, así lo expresan los padres de familia:

A nosotros no nos han mandado con la docente de apoyo, solo tuvimos una cita con la psicóloga del colegio, y ya. (PA001).

Tuvimos una cita con una señora que le dicen docente apoyo, pero una sola vez, no nos volvieron a llamar, era para llenar unos papeles y hacernos unas preguntas, pero no hubo ningún trabajo académico o algo así con ella o con nosotros. (PA002).

Dichas acciones dejan ver la pasividad del docente de apoyo en el ejercicio de su competencia, los procesos no obedecen a lo normado, en consecuencia, se gestan acciones discriminatorias en contra de los estudiantes con discapacidad. Cabe resaltar que los resultados de esta subcategoría revelan la existencia del cargo docente de apoyo, aunque personal insuficiente en la institución educativa. La investigación pone

al descubierto que las funciones de tal actor son imprecisas contradiciendo lo que estipula la legislación colombiana en lo referido al derecho a la educación en igualdad de condiciones. Aunque la normativa es conocida y promovida por la entidad territorial, no se da cumplimiento en su totalidad.

En atención al Proyecto Educativo Institucional (PEI), como subcategoría de la investigación, es definido por la Ley General de Educación (1994), como el documento donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. En esta subcategoría, se obtiene información sobre los procesos referidos a la atención educativa a la población con discapacidad, coincidiendo los actores educativos en que no se le han realizado los respectivos ajustes al PEI en el marco de la educación inclusiva, en razón de ello, revelan lo siguiente:

En el momento el PEI tiene algunos años que no se le han hecho ajustes, se han planteado a raíz de la necesidad, hay personas que están liderando ese proceso, pero no se han hecho ajustes para incluir lo correspondiente a la atención a las personas con discapacidad. (DI001).

El PEI no tiene los ajustes con respecto a la inclusión, no habla nada sobre los niños con discapacidad. (DR001).

El PEI no contempla nada sobre los niños con discapacidad. (DO001).

Que yo recuerde el PEI no habla nada sobre los niños con discapacidad, dice la misión que es una institución incluyente, pero, nada más, no se le han hecho los ajustes. (DO002).

No han dicho nada de ajustes al PEI. (PA001).

Nunca he escuchado que llamen al padre de familia para hacer ajustes al PEI, ósea, para nada del PEI. (PA002)

Los resultados muestran la ausencia de ajustes al Proyecto Educativo Institucional en un largo periodo de tiempo, aunque la misión institucional exhibe a la institución como una organización de tipo incluyente, no existe una vinculación formal en su documento sobre la atención educativa a la población con discapacidad, los resultados evidencian la necesidad de dichos ajustes; pese a que se cuenta con el

personal para su ejecución no se concreta, lo que infiere que el establecimiento educativo carece de una ruta de atención institucional específico que garantice el cumplimiento de los procesos educativos, con relación a los estudiantes con discapacidad, en este sentido.

Los hallazgos ponen en manifiesto el incumplimiento de la normativa, puesto que, según el Decreto 1421 (2017), una de las responsabilidades de los establecimientos educativos, es incorporar el enfoque de educación inclusiva en el Proyecto Educativo Institucional PEI. También se observa que los padres de familia no participan en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, tal como lo establece el artículo 6° de la Ley General de Educación (1994). En suma, los resultados demuestran que la institución educativa cuenta con un Proyecto Educativo Institucional, no obstante, no cuenta con los ajustes en razón a la atención educativa para la población con discapacidad; quebrantando la normativa y desarrollando la violencia simbólica por parte del maestro en su práctica pedagógica.

Para cerrar la categoría emergente denominada atención educativa, se encuentra como subcategoría el Sistema de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), según el decreto 1290 (2009), la evaluación del aprendizaje de los estudiantes es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los alumnos; los criterios de promoción son definidos por autonomía de la institución. En esta categoría se observa que la institución educativa no cuenta con un sistema de evaluación específico para evaluar el aprendizaje o desempeño de los estudiantes con discapacidad, así lo describen los siguientes relatos:

El SIEE, no contempla nada para los niños con discapacidad. Los niños con discapacidad se han promocionado año a año por garantizarle la continuidad con los mismos compañeros que se han adaptado mutuamente y también por sus características particulares, por su diagnóstico en lo que tiene que ver con el conocimiento, ahora se hace por el PIAR, se llegan a acuerdos. (DI001).

En la parte social se avanza mucho, el hecho que un niño se quede, implicaría que retrocede en ese proceso que es bastante importante en la parte formativa, porque está la parte emocional del niño, entonces no se van a sentir agradados si lo tenemos en otros grupos

y tendríamos que iniciar de cero ese proceso, perderíamos parte de los que se ha logrado. (DO001).

No hay lineamiento establecido para evaluar y promover a los niños con discapacidad intelectual, se hace a criterio del maestro y teniendo en cuenta los avances del PIAR, años atrás si era normal que los niños con discapacidad perdieran el año, ahora no. (DO002).

Dichos relatos muestran la intención de tener en cuenta las condiciones del estudiante antes de proferir un veredicto en su promoción escolar, lo que dejar en cierta medida, que el estudiante con discapacidad es reconocido desde sus particularidades, sin embargo, otras acciones en la práctica del maestro, no reconocen en el escolar sus características innatas y actúan desde el autoritarismo evidenciando la violencia simbólica, así se lee en la siguiente narración:

Algunos maestros no los tienen en cuenta, los dejan perdiendo materias porque no alcanzan lo que ellos quieren. (DR001).

Los resultados demuestran la ausencia de orientaciones en función de los niños con discapacidad en el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, los hallazgos revelan que tiempo atrás estos niños no se tenían en cuenta para la aprobación escolar, práctica discriminativa que interfiere categóricamente en el progreso intelectual y social del escolar, sin embargo, con las nuevas directrices nacionales se observa que hay un proceso de concertación entre los maestros para mediar la aprobación escolar, de igual forma se tienen en cuenta los procesos de adaptación del estudiante con sus compañeros de grado para no entorpecer los avances en las relaciones interpersonales.

En lo pertinente a la norma de evaluación y promoción de los estudiantes en situación de discapacidad, el MEN (2018), establece que si la institución decide la repitencia de un estudiante con discapacidad se debe soportar con la valoración pedagógica, la calidad y pertinencia de los ajustes y apoyos definidos en el PIAR y las evidencias de la aplicación del PIAR de forma permanente, en este sentido, la ley respalda la repitencia de un año escolar para un estudiante con discapacidad, toda vez que se argumente dicha decisión. Las derivaciones de esta categoría dejan ver la

discriminación que vivieron los estudiantes con discapacidad con relación a sus avances en los procesos educativos y el derecho de ser promovidos, puesto que no se les distinguía como agentes activos en la educación, situación que aún se registra en algunas prácticas educativas, pues al no contar unos parámetros claros de valoración en el SIEE, se pueden presentar formas de violencia como la simbólica.

De acuerdo con los resultados, se deriva que aunque algunos agentes de la institución reconocen al estudiante con discapacidad como sujetos activos de la institución, no existen los criterios en su sistema de evaluación que garanticen sus procesos de permanencia y promoción aspecto que vulnera su derecho a la igualdad de condiciones y que reitera la Ley 361 (1997), Ley 1618 (2013), decreto 1421 (2017), así como la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2008), en síntesis, desde este marco de omisión se gesta violencia escolar como la discriminación hacia los estudiantes con discapacidad.

En conclusión, la categoría emergente denominada atención educativa en sus subcategorías proceso de matrícula, planta física, material educativo, Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR, personal de apoyo, Proyecto Educativo Institucional PEI, Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes SIEE, revelan el incumplimiento de la normativa desde los entes reguladores de la educación y demás actores educativos, en razón a la accesibilidad; se concluye que la institución educativa carece de las condiciones necesarias para que los estudiantes con discapacidad participen en igualdad de condiciones que los demás, se observa el descuido por parte del Ministerio de Educación Nacional y la entidad territorial certificada Secretaría de Educación Municipal, en la falta de inversión de recursos para adecuar la planta física del establecimiento educativo en razón de los estudiantes con discapacidad, así mismo la institución carece de material educativo para llevar a cabo los procesos pedagógicos con esta población.

De igual forma, se demuestra la existencia del Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR, no obstante, la acciones se desarrollan sin la garantía de su efectividad, ya que se cuenta con el personal de apoyo para su diseño, ejecución y seguimiento de forma esporádica, sumado a ello, los estudiantes sienten que el PIAR

los excluye de su grupo de trabajo, por lo tanto estos no lo aprueban, asimismo se evidencia que el Proyecto Educativo Institucional PEI, adolece de los ajustes necesarios para la atención a los estudiantes con discapacidad, por tal motivo, dichas condiciones afectan de forma directa la permanencia de la población con discapacidad en la institución educativa. En cuanto al Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes, se halló que no existen criterios claros y formales que respondan a la valoración del aprendizaje o avances de los estudiantes con discapacidad y en consecuencia a su respectiva promoción escolar, aspectos que impiden el goce de los derechos de esta población en el ámbito educativo.

La siguiente categoría emergente, es denominada **formación de docentes**; el MEN (2013), la define como acciones que permiten fortalecer los procesos formativos de los maestros y directivos para mejorar la calidad de la educación preescolar, básica y media, en este apartado se hallan las subcategorías: capacitación en atención educativa a la población con discapacidad y capacitación sobre violencia escolar.

La capacitación en atención educativa a la población con discapacidad, está relacionada con la preparación docente para el desarrollo de competencias que orienten los procesos educativos a los estudiantes con discapacidad, dicha acción debe ser permanente, Ley 1618 (2013). En esta subcategoría, los actores educativos expresan la falta de formación del docente relacionado con la atención a los estudiantes con discapacidad, los mimos refieren:

Las capacitaciones que se han hecho por parte de la Secretaría de Educación son a nivel general, son más bien como instrumentales. Se supone que el maestro debería recibir una capacitación específica en el tipo de discapacidad que presenta su alumno, de hecho, a veces los docentes en las capacitaciones hacen preguntas, y la respuesta es ahorita estamos capacitando en los decretos, en lo del PIAR, pero no se hace específico. (DI001).

Es muy complicado para un maestro responder a un compromiso para el cual no fue formado, las capacitaciones que hace la Secretaría son muy simples, no tienen nada que ver con la realidad que vive el maestro y el estudiante con discapacidad en el aula. (DR001).

No se cuenta con la preparación y los conocimientos necesarios para trabajar frente a ciertas discapacidades, ningún maestro está capacitado, no nos formaron para atender a niños con discapacidad.

Las capacitaciones que hace la Secretaría de Educación siempre son definiciones, pero nada concreto y es una al año. (DO001).

No hay una capacitación al docente que tiene un caso especial de discapacidad en el aula, esas capacitaciones que hace la Secretaría de Educación, no suplen las expectativas y necesidades de los maestros, no hay conciencia de parte del Ministerio y Estado sobre la formación del maestro, siempre hablan de lo mismo, decreto 1421 y que busca el decreto. (DO002).

Los resultados demuestran que los docentes no cuentan con la formación académica necesaria para atender a estudiantes con discapacidad, se percibe el inconformismo de los informantes sobre las capacitaciones que desarrolla la Secretaría de Educación, puesto que dichas capacitaciones no suplen las necesidades de los maestros, pues solo refieren el marco normativo que reglamenta la atención educativa para la población con discapacidad, pero no hay una formación que profundice en las particularidades de los tipos de discapacidad, tampoco la forma como abordar una educación inclusiva si no se tiene el conocimiento suficiente para responder a dicho reto. Por su parte los padres de familia coinciden en manifestar que los maestros carecen de la formación para una atención de calidad a los estudiantes con discapacidad, estos expresan:

Los profesores hacen lo que pueden, ellos no son especialistas, pero se esfuerzan, es lo más importante, aunque debieran capacitarlos más, para que los niños puedan mejorar, también, del trabajo del profesor depende el progreso de los niños. (PA001).

Los profesores no están preparados, sin desmeritar el trabajo, en muchas cosas fallan, no es lo mismo atender a un niño que aprende de una vez a uno que necesita de más apoyo para aprender. (PA002).

Los actores educativos afirman que el maestro no fue formado para atender a los estudiantes con discapacidad, estos alegan que son diferentes tipos de discapacidades y cada estudiante conserva sus particularidades, de igual forma, se conoce que, aunque la Secretaría de Educación desarrolla capacitaciones para orientar la labor del maestro, esta acción es insuficiente para lo que exige una atención de calidad en el marco de la educación inclusiva.

De acuerdo con el decreto 1421 (2017), la entidad territorial tiene como responsabilidad orientar y apoyar los programas de formación permanente a los docentes de los establecimientos educativos que atiendan a estudiantes con discapacidad, de acuerdo con los resultados no existe una formación permanente, por el contrario se ejecutan de forma mínima, cabe resaltar que, el mismo decreto establece que esta formación será en aspectos básicos, situación que atenta contra el derecho de calidad educativa para la población con discapacidad y reproduce una forma de violencia simbólica en la acción pedagógica.

Por otra parte, la capacitación sobre violencia escolar, también es una subcategoría en la investigación, y está relacionada con iniciativas que fortalecen la convivencia escolar y posibilitan la creación de mecanismos de prevención, promoción, atención y seguimiento orientados a mejorar el clima escolar y disminuir las acciones que atenten contra la convivencia y el ejercicio de los derechos humanos (MEN, 2013). Los resultados evidencian la realización de capacitaciones sobre violencia escolar solamente por parte de la institución educativa, sin embargo, estas fueron escasas, así se lee en el siguiente relato.

Cuando salió la ley 1620, el colegio nos hizo unas capacitaciones para hacer los ajustes al manual de convivencia, pero nunca más. (DO001).

El anterior testimonio, da cuenta que ante la expedición de la Ley 1620 (2013), la institución educativa implementó acciones para capacitar al docente sobre la denominada ley de la convivencia escolar, aunque no se desarrollaron de forma periódica, se llevaron a cabo con la intención de realizar los ajustes al manual de convivencia en articulación con la nueva Ley 1620 (2013), de igual forma se observa que la Secretaría de Educación no participó activamente, ante esto, la misma Ley reglamenta que la entidad territorial debe fomentar procesos de formación, que además de la información debe incluir reflexiones en relación con la convivencia y el ejercicio de los derechos humanos. Por otro lado, los maestros expresan que el colegio cuenta con el comité escolar de convivencia y que una de sus funciones es capacitar a la

comunidad educativa en razón de estrategias para prevenir las situaciones de violencia escolar.

Hay un comité escolar de convivencia escolar, que debiera capacitarnos en el diseño de acciones para prevenir la violencia escolar, pero no lo hace. (DO002).

Los docentes evidencian inconformidad respecto al desempeño del comité escolar de convivencia, la Ley 1620 (2013), establece como función del comité escolar de convivencia, liderar en los establecimientos educativos acciones que fomenten la convivencia, el ejercicio de los derechos humanos, prevención y mitigación de la violencia escolar entre los miembros de la comunidad educativa, disposición que según el relato anterior no se cumple. De igual forma, se percibe poca intervención en el desarrollo de acciones institucionales sobre la violencia escolar, así lo detalla el siguiente relato:

Es muy poco lo que se hace a nivel institucional para prevenir los casos de violencia, los profes se autocapacitan. No hay un plan de riesgos, es muy importante y más ahora con los niños con discapacidad que son vulnerables a la violencia en todos los contextos. (DR001).

Por lo expuesto, se pone al descubierto la falta de formación de los docentes referente a la violencia escolar, ante esto, los maestros reseñan la importancia de ser formados en temas de trascendencia para la comunidad educativa, dicha inactividad interfiere en el diseño e implementación de estrategias efectivas para la prevención y mitigación de la violencia escolar, situación que incide directamente en la vida de los escolares, la pasividad en dichas acciones descarga situaciones que perturban la integridad física, moral, emocional y espiritual de los estudiantes con y sin discapacidad.

Esta categoría devela que los maestros han participado en capacitaciones referentes a la atención educativa de la población con discapacidad y violencia escolar, sin embargo, señalan que dichas capacitaciones han sido escasas, triviales, poco efectivas, no suplen las expectativas y las carencias de información, así como su

aplicación en el contexto real, por otro lado, se observa la pasiva intervención de la Secretaría de Educación en temas de formación de los docentes, aspecto que le demanda la legislación colombiana como ente regulador de la educación territorial, en razón de ello, la Ley 1620 (2013), decreto 1965 (2013) y la Ley 1257 (2008), le ordena a la entidad territorial sensibilizar y capacitar al maestro sobre la violencia así como en el diseño de acciones para reconocerla, atenderla, prevenirla y mitigarla.

Además, el decreto 1038 (2015), señala que la entidad territorial debe formar al docente y directivo docente en materia de los derechos humanos, cultura de paz, competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la diversidad y pluralidad, asimismo establece que cada dos (2) años dicha entidad debe valorar y evaluar el impacto de los programas y proyectos de formación de maestros y directivos. De igual forma, la Ley 361 (1997), Ley 366 (2009), Ley 1618 (2013), decreto 1421 (2017), demandan de la Secretaría de Educación apoyar y fomentar programas de formación de los docentes que atiendan estudiantes con discapacidad.

Tales directrices son emanadas, con el fin de brindar herramientas al docente para su práctica pedagógica, así como reconocer, atender y prevenir la violencia escolar, no obstante, en la realidad educativa no se cumple dicho marco normativo, pues la formación del maestro promovido por los entes reguladores de la educación es tan superficial, que ellos se autoforman para asumir el reto de atender a los estudiantes con discapacidad dentro de una cultura de violencia escolar, cabe resaltar que sin el conocimiento y preparación idónea los procesos no son efectivos en su totalidad y la atención a la población con discapacidad requiere efectividad en tanto en la enseñanza y aprendizaje del saber cómo en los procesos de interacción social, por lo cual, el cumplimiento de la normatividad garantiza que las acciones se desempeñen desde el componente de la calidad.

Como última categoría emergente, se encuentra: **lineamientos para atender y prevenir la violencia escolar**, estos lineamientos corresponden al cerco de acciones concretas, legítimas, aplicables al sistema educativo, con miras a enfrentar la violencia en la escuela; en esta categoría, se integran las subcategorías; conocimiento del marco normativo, aplicación de la normativa, manual de convivencia.

En primera instancia se encuentra; conocimiento del marco normativo, dicho marco es la compilación de normas, leyes, decretos y demás documentos expedidos por el ministerio de educación y por otras entidades públicas diseñadas para el sector educativo, con estas directrices se busca prevenir y mitigar mediante acciones efectivas la violencia en la escuela, así como promover el respeto por los derechos de las personas con discapacidad. Del marco normativo de la violencia escolar los informantes expresan los siguiente:

La ley 1620 es la que regula los conflictos y la violencia escolar, no sé cuál es el decreto que lo regula, pero si recuerdo la ley. (DO001). Nos regimos por la ley 1620, es la que direcciona el manual de convivencia (DO002).

La ley 1620 es que única que han sacado, desde el 2013 esa la que rige actualmente, contiene las rutas de atención y prevención para la violencia escolar, de allí se ajustaron los manuales de convivencia. (DI001).

En razón de lo expuesto, los informantes (directivo, docentes) tienen claro que la Ley 1620 (2013), es la que regula la atención en el marco de la violencia escolar y conocen su aplicación en el manual de convivencia, asimismo se infiere en atención a los relatos, que desconocen otras directrices relacionado con la violencia o convivencia escolar, por su parte los padres de familia refieren lo siguiente;

*No sé cuál es la ley de convivencia, no la he escuchado. (PA001)
La verdad no recuerdo sobre esas normas. (PA002).*

Los referidos testimonios, evidencian que los padres de familia desconocen la legislación que rige la convivencia escolar en Colombia, lo que deriva que son pocas las acciones que realiza el colegio para dar a conocer su horizonte institucional a la comunidad educativa en general, es menester resaltar que la Ley 1620 (2013), creó el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, esta tiene como objetivo fomentar y fortalecer la convivencia escolar, así como

suscitar el desarrollo de estrategias y programas que conduzcan a la convivencia pacífica y a la prevención y mitigación de la violencia escolar.

De igual forma, su decreto reglamentario 1965 (2013), contiene el funcionamiento del comité nacional de convivencia escolar, así como las funciones del comité escolar de convivencia (institución), clasifica las situaciones de agresión en tipo I, II, III dependiendo de la gravedad que revistan y definen los procedimientos necesarios para asistir oportunamente las situaciones de violencia escolar. A luz de los resultados, se observa el conocimiento de la normativa por parte de docentes y directivo, sin embargo, los padres de familia carecen de dicha información, situación que incita a una reflexión sobre los procesos que se dirigen desde la organización educativa, ya que, para prevenir y mitigar la violencia escolar, se requiere de un pleno conocimiento de las acciones y de sus reglamentos.

En cuanto a la normativa que protege los derechos de las personas con discapacidad, a nivel nacional e internacional, existen directrices que velan por el cumplimiento del ejercicio pleno de los derechos de esta población, ante este particular; docentes y directivos expresan:

Los derechos de ellos son protegidos por la Constitución, la ley 115, el decreto 1421, la ley del código de infancia y adolescencia. (DI001).

Los derechos de los niños con discapacidad son protegidos por la ONU, UNESCO (DO002).

Sus derechos son protegidos por ley 115, la constitución, el código de infancia y adolescencia (DR001).

no, no recuerdo, creo que el ICBF (D001).

Los testimonios de docentes, directivo y orientadora, evidencian que conocen algunas normas e instituciones que protegen los derechos de las personas con discapacidad, sin embargo, se percibe la falta de un conocimiento más amplio de las mismas, lo que podría conducir a la vulneración de los derechos de la población en situación de discapacidad. Ahora bien, con respecto a lo que sabe el padre de familia sobre este marco normativo, se visibiliza claramente el desconocimiento, así se registra en los siguientes relatos:

*La verdad no sé, no me pregunte por esas normas. (PA001).
Desconozco esas leyes, que son importante, pero las desconozco
(PA002).*

Los resultados demuestran claramente la falta de conocimiento en el padre de familia sobre las normas que protegen los derechos de las personas con discapacidad; situación de alerta, pues en el marco de la atención inclusiva, es menester que todos los integrantes de la comunidad educativa conozcan y apliquen dichas normas para no incurrir en faltas que puedan vulnerar los derechos de los niños y en el caso particular los estudiantes en situación de discapacidad, se percibe entonces, desde la subcategoría marco normativo el evidente desconocimiento, así como la falta de capacitación por parte del ente territorial a las instituciones y de estas a la comunidad educativa en cuanto al marco normativo colombiano, en este sentido la Ley 1620 (2013), establece que la omisión, el incumplimiento o la aplicación incorrecta de la norma será considerado como una falta y traerá sanciones previstas por la ley.

Por otro lado, se halla la subcategoría; aplicación de la normativa, esta da cuenta del cumplimiento de las directrices formuladas para atender y prevenir la violencia escolar. Los informantes expresan que se ha dado cumplimiento a la norma que rige la convivencia escolar en razón de lo siguiente:

Contamos con el manual de convivencia ajustado a la ley de convivencia y las situaciones que se presentan, se les da la atención siguiendo los protocolos de la misma ley, desde los proyectos pedagógicos se trata de diseñar acciones para promover un ambiente pacífico en la institución. (DI001).

Para los casos de agresión, maltrato, se sigue la ruta de atención que está en el manual de convivencia, que está conforme a la ley 1620. (DO001).

En la materia de cátedra de la paz, se trabaja la solución de conflictos y en ética trabajamos los valores como el respeto, la tolerancia, para promover una sana convivencia. (DO002).

Los testimonios anteriores, ponen en manifiesto que la normativa se aplica en la institución educativa, que se siguen los procesos en coherencia con la ley 1620 (2013), así como el decreto 1965 (2013), con el fin de atender las situaciones de violencia y promover ambientes escolares favorables, de igual forma revelan el cumplimiento de lo

estipulado en la ley 1038 (2015), la cual reglamenta la cátedra de la paz y promueve una educación para la paz, basada en la formación de valores, derechos humanos y competencias ciudadanas. Ahora bien, pese a los esfuerzos, en la práctica pedagógica para dar cumplimiento a la norma, los informantes dan cuenta de otras acciones que no se llevan a cabo aun cuando la normativa lo establece; así se refleja en los siguientes relatos:

No se hace un seguimiento a las acciones, tampoco se hacen capacitaciones sobre convivencia o como enfrentar la violencia escolar porque en algunos colegios es más compleja la situación, esas cosas no se da. (DO001).

El comité escolar de convivencia existe, pero no se le ve sus funciones, es que con tanto que hay que hacer, no queda tiempo para nada más. (DO002).

Los testimonios, evidencian la falta de aplicabilidad de la norma por aspectos como; la ausencia de evaluación periódica a las acciones institucionales para determinar si se cumple con lo estipulado en la ley 1620 (2013) y el decreto 1965 (2013), de igual forma, se hace reiterativo la falta de capacitación de los maestros, por parte de la entidad territorial, en temas tan cruciales, factor imperante en la misma legislación, pues le asigna a la Secretaría de Educación “garantizar el desarrollo de los procesos de actualización y de formación docente.” (Ley 1620 2013, p. 8). También refieren que existe el comité escolar de convivencia, encargado según la ley en mención; de apoyar la labor de la promoción y seguimiento de la convivencia, así como de la prevención y mitigación de la violencia en la escuela, y de hacer seguimiento al cumplimiento de las disposiciones establecidas en el manual de convivencia, sin embargo, no se da cumplimiento a lo establecido en dicha ley.

De la misma manera, los resultados develan que las familias desconocen el marco normativo sobre la violencia escolar, en razón de ello, el decreto 1965 (2013), determina la divulgación de dichas directrices a la comunidad educativa, con el fin de contribuir en la sana convivencia y la mitigación de la violencia escolar, el mencionado desconocimiento se registra en la siguiente narración:

Las familias conocen muy poco sobre los lineamientos de la convivencia y violencia escolar, porque no se han hecho esfuerzos

para socializar, todo están en el manual de convivencia, y ellos lo tienen, pero, tampoco leen. (DR001).

Dicha expresión, da cuenta de la falta de acciones por parte de la institución, para poner en conocimiento el marco normativo de la violencia escolar a la comunidad educativa, ya que, aparte de cumplir con un requerimiento nacional, posibilita el trabajo mancomunado entre familia y la escuela, con miras a formar a los estudiantes desde una cultura y educación de paz y, por ende, mitigar la violencia en la escuela. En este orden de ideas, la aplicación de la normatividad se ve sesgada en la institución educativa, puesto que, cumple con parámetros como los ajustes al manual de convivencia, pero su información sobre la Ley 1620 (2013) y el decreto (1421) no es conocida por toda la comunidad educativa por falta de iniciativas para su divulgación.

También cumple con la conformación del comité escolar de convivencia, sin embargo, no cumple a cabalidad sus funciones, aunque se diseñan e implementan acciones para promover una cultura de paz y convivencia pacífica, no se hace seguimiento para verificar si dichas tareas tienen efectividad, de igual forma no hay una revisión concreta y objetiva, para conocer si se implementa la ruta de atención a las situaciones de violencia de forma correcta, de la misma manera, los docentes no cuentan con una capacitación y actualización pertinente para enfrentar la violencia escolar.

Este cúmulo de contradicciones, derivan que, aunque la normativa existe, si no hay compromiso para aplicarla en la cotidianidad de la escuela, los procesos no serán efectivos; es imperioso acatar el marco normativo sobre la violencia escolar, tanto Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Educación, escuela y familia para garantizar una educación donde prime el respeto por las diferencias de los estudiantes con discapacidad y el goce pleno de sus derechos.

Por otro lado, el Manual de Convivencia, como subcategoría, se define como “una herramienta construida, evaluada y ajustada por la comunidad educativa, con la participación activa de los estudiantes y padres de familia, de obligatorio cumplimiento en los establecimientos educativos públicos y privados y es un componente esencial del Proyecto Educativo Institucional” (Ley, 1620, 2013, p. 11). De acuerdo con la

información suministrada por los participantes la institución cuenta con un manual de convivencia que responde a la legislación vigente y se direcciona en función a él, así lo detallan las siguientes narraciones.

El manual de convivencia esta ajustado a la ley 1620, tiene los componentes de promoción, prevención y atención y los respectivos protocolos, se sigue la misma ruta tanto para niños regulares como para niños con discapacidad. (DI001).

El manual contempla los requerimientos de la ley 1620, hay un comité escolar de convivencia, cuando se hace necesario se convoca a reuniones cumpliendo con las funciones, al manual falta hacerle los ajustes de los niños con discapacidad, de eso no hay nada. (DR001).

Hay una ruta clara de atención a los casos de violencia escolar en el manual de convivencia. (DO001).

Los resultados evidencian que la institución cuenta con un manual de convivencia ajustado a la Ley 1620 (2013), la cual, promueve la convivencia escolar, la prevención y mitigación de la violencia en la escuela, en función de los hallazgos el manual de convivencia contiene los componentes de promoción, prevención y atención para la enfrentar las formas de la violencia escolar, de igual forma, registra la conformación y funcionamiento del comité escolar de convivencia, sin embargo, los informantes aclaran que no hay ningún tipo de ajustes con relación a la población con discapacidad, lo que contradice la norma, puesto que el decreto 1421 (2017), le asigna como responsabilidad a la institución, ajustar el manual de convivencia e incorporar estrategias para fomentar la convivencia y prevenir cualquier caso de exclusión o discriminación en razón de la discapacidad de los estudiantes.

Asimismo, delega a la Secretaría de Educación la revisión del manual de convivencia escolar de las diferentes instituciones, para promover ambientes pacíficos y evitar casos de discriminación y exclusión hacia los mencionados estudiantes, en virtud de lo expuesto, se hace evidente el incumplimiento del reglamento nacional; desde la institución en lo referido a los ajustes pertinentes y desde la entidad territorial en razón de las respectivas revisiones. Tales situaciones no solo infringen una norma,

sino que también generan precisamente las expresiones de violencia (discriminación y exclusión), que se la legislación colombiana pretende evitar.

Además, se observa que la comunidad educativa no tiene conocimiento en pleno sobre el manual de convivencia, se percibe que padres de familia y estudiantes no participan en la elaboración y ajustes del manual de convivencia, así se lee en los siguientes relatos:

La socialización del manual se hace con los padres, pero principalmente sobre los deberes y derechos de la comunidad educativa, a los niños se les da conocer a principio de año. (DO002). En la primera reunión nos explican lo del manual de convivencia sobre nuestros deberes y derechos, solo eso. (PA001).

Se observa entonces el conocimiento parcial de dicho reglamento, por la falta de vinculación de todos los integrantes del establecimiento educativo para su formulación, fortalecimiento y socialización, por tal motivo, se incumple la norma, puesto que, la Ley 1620 (2013), señala que el manual de convivencia debe ser construido, evaluado y ajustado por la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes, padres de familia), lo que no se exhibe en los resultados. De igual forma la Ley en mención, determina que los manuales de convivencia deben incentivar y fortalecer la convivencia escolar mediante la identificación y aplicación de estrategias, que permitan a los escolares respetar la diversidad, solucionar los conflictos de manera pacífica, erradicar posibles situaciones y conductas que atenten contra el ejercicio de sus derechos, aspecto que según el siguiente relato se cumple;

Desde el componente de prevención surgen los proyectos sobre aceptación de las diferencias y la solución de conflictos, los profes lideran en el aula esos proyectos pedagógicos. (DI001).

En conexión con los hallazgos, se observa diligencia desde la institución educativa al direccionar el manual de convivencia conforme a lo establecido en la Ley General de Educación (1994), al diseñar y adoptar dicho manual de convivencia, así como lo establecido en el decreto 1860 (1994), sobre la definición de los derechos y obligaciones de los miembros de la comunidad educativa, y la Ley 1620 (2013), en el

diseño de acciones que favorezcan la convivencia y la mitigación de la violencia escolar, a pesar de ello, se evidencian falencias en los ajustes referentes a la atención educativa de la población con discapacidad.

Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional expresa que, es fundamental que en los manuales de convivencia se realicen los ajustes razonables que permitan perspectivas de análisis diversas cuando las situaciones de violencia escolar involucran estudiantes con discapacidad, como agresores o como agredidos, para analizar la situación y tomar medidas pertinentes (MEN, 2018), parámetro que resulta indispensable para el reconocimiento de los derechos de los estudiantes con discapacidad, así también para dar atención oportuna y congruente a los que casos en los que ellos se vean implicados.

En suma, la falta de ajustes al manual de convivencia en atención decreto 1421 (2017), conlleva a la materialización de acciones discriminatorias y de exclusión, así como otras formas de violencia hacia la población con discapacidad, impidiendo el ejercicio de sus derechos, de igual forma, se evidencia el desconocimiento del reglamento institucional en padres de familia y estudiantes, al respecto, el decreto 1965 (2013), expresa que la institución debe desarrollar estrategias que garanticen la divulgación y socialización de los contenidos del manual de convivencia a la comunidad educativa enfatizando las acciones hacia las familias, lo que demanda de la escuela educar para la paz, no solo a los estudiantes, sino también a sus familias en procura de una sociedad justa, equitativa y pacífica.

La categoría inicial: marco normativo de la discapacidad y la violencia escolar está enmarcado en el incumplimiento de la norma por parte de los actores educativos, desde los entes reguladores de la educación; Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, en la falta de inversión de inversión de recursos para las instituciones educativas, en las adecuaciones de la planta física, inversión en material educativo, falta de nombramiento del personal de apoyo, falta de acompañamiento y capacitaciones eficaces al maestro.

De igual forma desde la institución educativa se incumple con los reglamentos al carecer de los ajustes al Proyecto Educativo Institucional (PEI), Sistema de

Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), manual de convivencia en razón de educación inclusiva, asimismo la comunidad educativa tiene escaso conocimiento de la norma que regula la convivencia escolar para prevenir y mitigar la violencia, así como las que velan por los derechos de los estudiantes con discapacidad.

La investigación deriva, que existen normas a cuales se le da cumplimiento, entre ellas que el estudiante con discapacidad haga parte activa de las instituciones educativas regulares, que se realicen los ajustes razonables para eliminar barreras, que esta población sea reconocida y tenida en cuenta, sin embargo, se encontró que estos estudiantes actualmente amparados por un decreto que reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad, sufren violencia escolar en forma de rechazo y exclusión en el acceso a la matrícula, la falta de personal de apoyo y material educativo impide la efectividad de los procesos con el PIAR, al respecto, es necesario reflexionar también, hasta qué punto la misma legislación contribuye positiva y negativamente en la vida de los escolares con discapacidad, ya que estos asumen que el PIAR es un mecanismo de exclusión puesto que las actividades difieren de las de sus compañeros.

Asimismo, la infraestructura inadecuada obstaculiza su accesibilidad, la falta de ajustes a los documentos reglamentarios de la institución, así como la falta de formación docente, impide una atención educativa de calidad, lo que induce a la vulneración de sus derechos. En fin, un cúmulo de situaciones que impiden el cumplimiento de sus derechos y que deriva formas de violencia escolar. Resulta paradójico que aunque el decreto 1421 (2017), que reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad, así como la Ley 115 (1994), Ley 361 (1997), Ley 1098 (2006), Ley 1618 (2013), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), entre otras leyes, decretos y disposiciones; trabajan en función de prevenir y eliminar la exclusión y la discriminación hacia el estudiante con discapacidad, a la luz de los resultados de esta categoría inicial; marco normativo de la discapacidad y la violencia escolar, se observaron acciones discriminatorias y excluyentes hacia esta población.

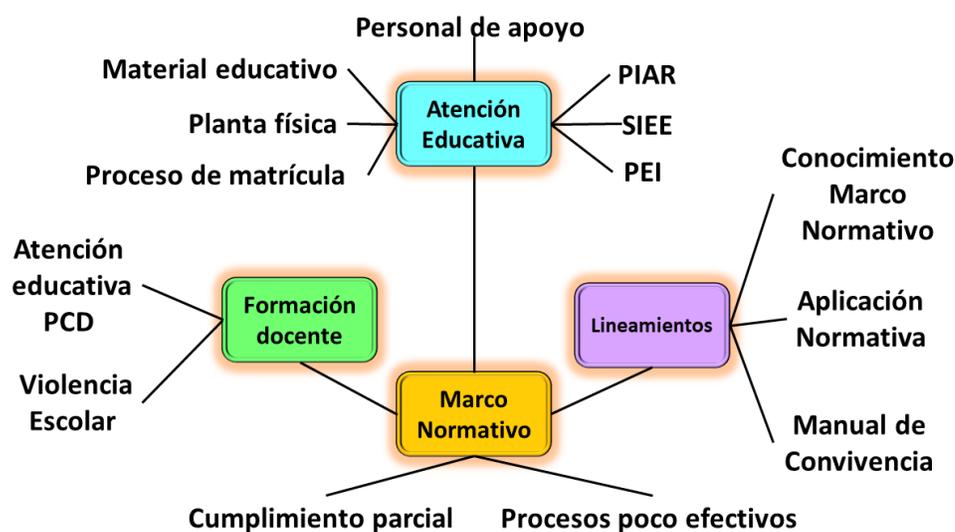


Gráfico 2. Categoría inicial: Marco normativo de la discapacidad y la violencia escolar.

Categoría inicial: Acciones de Atención y Prevención

La violencia escolar como ya se ha descrito, es una problemática compleja, que requiere de una atención específica, así como de estrategias precisas que posibiliten su prevención, en virtud de ello, el decreto 1965 (2013), define las acciones de atención como aquellas que permitan asistir a los miembros de la comunidad educativa frente a situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos, mediante la implementación y aplicación de los protocolos internos de los establecimientos educativos; el mismo decreto plantea que las acciones de prevención, son aquellas que buscan intervenir oportunamente en los comportamientos que podrían afectar la realización efectiva de los derechos humanos en el contexto escolar, con el fin de evitar que se constituyan en patrones de interacción que alteren la convivencia de los miembros de la comunidad educativa.

Para el desarrollo del estudio se proyectó: valorar las acciones de atención y prevención frente a situaciones de violencia escolar hacia la población con discapacidad en el contexto de la investigación, en razón de ello, surgieron como

categorías emergentes “atención y prevención”. A continuación, se presenta en cuadro de categorías producto del estudio.

Cuadro 9
Categoría inicial: Acciones de atención y prevención.

Subcategoría o propiedades	Categoría emergente	Categoría inicial
Intervención del docente Ruta de atención Protocolos	Atención	Acciones de atención y prevención
Charlas Talleres Técnica regulación	Prevención	

Nota. Rincón (2021).

En esta categoría inicial denominada acciones de atención y prevención, surgió como categoría emergente la **atención** en función de las acciones que implementa la institución educativa para asistir los casos de violencia escolar, dichas acciones están encaminadas a considerar las formas de violencia presentes en la institución educativa y proceder de manera pertinente, Martínez (2014), expresa que las acciones de atención están relacionadas con la labor de la comunidad educativa y las vías de seguimiento; en este sentido, el estudio revela que dichas acciones de atención son la intervención del docente, la ruta de atención, y los protocolos.

En atención a lo expuesto, para Benavides (2017) la intervención del docente, es aquella acción en la que el maestro participa oportunamente como mediador, árbitro o conciliador ante una situación. Los resultados demuestran que el docente actúa de forma oportuna frente a situaciones de violencia escolar, así se detalla en los siguientes relatos:

El docente detecta un caso de agresión e interviene inmediatamente, los implicados consultan en el manual de convivencia cómo prevenir esas situaciones y las socializan con sus compañeros. (DI001).

El docente da la atención en el momento en el aula de clase, se revisa qué tipo de falta es y dependiendo se remite el caso a coordinación. (DO001).

Primero uno como docente hace el llamado de atención al niño, si es recurrente se llama al padre de familia y se informa al coordinador, allá se plantean estrategias pedagógicas y si continúa se hace remisión con la docente orientadora. (DO002).

La profe intervenía, me mandaba a llamar y a los papás de los otros niños, firmábamos unos compromisos. (PA001).

Los resultados dejan ver desde las experiencias de los actores educativos (directivo, docentes, padres de familia), la intervención del docente como acción efectiva para asistir los casos de violencia escolar e impedir que dichas acciones se sigan propagando, de igual forma se observa que su intervención está marcada por una acción específica de tratamiento al caso de agresión presentado, así también lo confirma el siguiente relato:

La profesora estaba pendiente y ante cualquier acción intervenía, me mandaba a llamar a mí y a los otros papás, eso ayudaba a que esa situación no se presentara más. (PA002).

En conexión con los relatos, se observa que la acción del docente, no se reduce a la sola medición del caso en tiempo y espacio, sino que considera, pautas que conllevan al reconocimiento de la situación, entre ellas, llamado de atención, revisión del tipo de falta, consulta al manual de convivencia, citación al padre de familia, remisión a coordinación, firma de compromisos, diseño de estrategias, remisión a docente orientador, lo que se muestra afín con la Ley 1620 (2013), cuyos objetivos se direccionan en fomentar mecanismos de detección temprana de todas aquellas conductas que atentan contra la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos.

Es así como desde la intervención del docente se origina un proceso de reconocimiento de las situaciones, para dar la atención particular y efectiva con el fin de mitigar las diferentes formas de manifestación de la violencia en la escuela. Rincón (2017), expresa que la intervención de los docentes en situaciones de violencia es la acción más destacada que ayuda a minimizar la violencia escolar, la investigación

deriva que la labor eficaz del maestro puede contrarrestar los hechos de agresiones actuales y prevenir las situaciones futuras.

De igual forma, se toma como referencia a Bolaños y Roa (2015), quienes afirman que el docente además de otras labores, debe estar alerta para identificar y actuar ante cualquier situación de violencia en la escuela, dicho postulado precisa, que el docente tiene la responsabilidad de brindar al estudiante no solo la enseñanza de una ciencia, sino también acudir asertivamente ante cualquier conducta que atenta contra la convivencia entre los escolares.

En la misma categoría emergente se encuentra la ruta de atención que, de acuerdo con el manual de convivencia de la institución educativa (2016), se define como la vía o trayecto, donde se identifican las situaciones que afectan la convivencia escolar y los Derechos Humanos de los estudiantes. Los resultados exponen la ruta de atención a los casos de violencia escolar a nivel institucional, la cual busca la protección de los derechos de los implicados con el debido proceso, así se detalla a continuación:

Es la misma ruta para todos los estudiantes, el docente interviene, si es el caso se remite a coordinación y se hace seguimiento, de ser necesario se hace remisión con la docente orientadora o comité escolar de convivencia, de allí se toman acciones contempladas en el manual de convivencia. (DO001).

Los hallazgos demuestran que la institución educativa implementa una serie de pasos ordenados, fijados en el manual de convivencia, que garantizan el tratamiento oportuno a cualquier caso de violencia escolar, de igual forma señala que se aplica al estudiantado en general, sin demarcar un enfoque diferencial en los estudiantes con discapacidad, sin embargo, el directivo aclara que aunque es una ruta unidireccional, también se tiene en cuenta la particularidad del estudiante con discapacidad para implementar acciones de tratamiento que responda a la situación del escolar, así lo confirma en el siguiente relato:

Dependiendo de la situación particular del niño, pero la ruta es igual para todos, pero teniendo el diagnóstico se actúa en consecuencia

con las características, porque igual, no se le puede dar un tratamiento como otro niño si la discapacidad necesita de un manejo específico, algunos requieren de un manejo con especialista que una acción pedagógica, por parte de la institución es orientar los procesos con un enfoque adecuado. (DI001).

El anterior testimonio deja claro que la institución se esfuerza por la protección de los derechos de los estudiantes con discapacidad e implementa acciones equitativas y en coherencia con la particularidad de los estudiantes. De igual forma, los docentes también afirman que esta ruta de atención es igual para todos, respondiendo al lineamiento educativo nacional. Ante situaciones de violencia desde el estudiante con discapacidad, la institución lo aborda de la siguiente manera:

Se llama a los padres de familia de los implicados, porque el llamado es igual para todos, no porque lo hizo un niño con discapacidad no pasó nada, no, garantizando que no se le vulneren los derechos del niño con discapacidad y los de los otros niños también. Algunos niños con discapacidad son los agresores, hay una niña con discapacidad que le pega a los compañeros, la profe habla mucho ella y con la mamá, ha sido un trabajo duro para la profe, ya está bajando los niveles de agresión, pero la ruta es igual para todos. (DO001).

Utilizamos la misma ruta que se aplica dentro de la Ley 1620 y miramos la tipología de la situación, si es situación tipo uno o tipo dos y creamos las estrategias, esa Ley no clasifica unos parámetros para niños con o sin discapacidad, se supone que debe ser igual para todos. (DO002).

Los docentes dan cumplimiento a la norma institucional y ratifican que la Ley 1620 (2013), no hace diferenciación en la condición de los estudiantes, por tanto, el procedimiento ante cualquier situación de maltrato es el mismo para todos los estudiantes, desde otra perspectiva, la docente orientadora manifiesta:

Así la Ley 1620 no hable de los niños con discapacidad, se supone que con el decreto 1421, se deben hacer esos ajustes al manual de convivencia, es necesario al menos fijar unos criterios de atención para que no se le vulneren los derechos a esos niños, muchos niños por su condición son agresivos, eso conlleva a generar más acciones de maltrato entre los escolares, pero, algunos maestros no lo ven

desde el punto de vista biológico del niño, sino de la parte social, como agente generador de violencia, entonces el manual de convivencia, debe tener algunos criterios donde se tenga en cuenta a esta población, omitir normas también es violencia. (DR001).

El relato anterior, devela la falta de reconocimiento al estudiante desde la particularidad de su condición y desde el enfoque de la diversidad de la educación por parte del maestro, se observa que la ausencia de ajustes al manual de convivencia ocasiona acciones visibles e invisibles de maltrato escolar, de igual forma sobresale la necesidad de ajustar el manual de convivencia en la atención a la población con discapacidad, ante esto la guía que orienta la atención educativa a las personas con discapacidad (MEN, 2018), determina, que en los manuales de convivencia se deben hacer los ajustes razonables, que permitan analizar situaciones de violencia escolar que involucre a estudiantes con discapacidad ya sea como agresor o agredido, en este sentido, el mismo Ministerio de Educación hace un llamado a las instituciones educativas a identificar los casos de violencia que tenga como implicados a estudiantes con discapacidad para asistir oportunamente el caso y evitar que dichas conductas se propaguen; de un estudiante regular hacia el estudiante con discapacidad y de estos hacia los demás compañeros.

Los resultados infieren que, aunque la institución cuenta con una ruta de atención a las situaciones de violencia escolar de forma sistemática, existen vacíos como la falta de ajustes en la atención educativa a los estudiantes con discapacidad en el manual de convivencia, lo que excluye a esta población, no obstante, algunos actores educativos ejecutan acciones no formales, que reconocen las particularidades del estudiante y actúan en función a ellas. Los resultados se conectan con Quintero (2017), quien concluyó en su investigación que el manual de convivencia y su ruta de atención a los casos de violencia, ayuda a mejorar el clima escolar y a controlar las acciones de maltrato en la escuela. De allí la importancia de cumplir con la norma nacional y contar con pautas claras y ordenadas que lleven a atender los casos de violencia escolar, pues se actúa de forma inmediata y certera.

Dentro de esta categoría emergente, también se encuentra la activación de los protocolos, que se define como el procedimiento específico para atender las situaciones que afectan la convivencia escolar, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos (Decreto, 1965). Los actores educativos revelan que la institución cuenta con los respectivos protocolos para proceder ante las diferentes situaciones que afectan la convivencia en la escuela, así lo certifican las siguientes narraciones:

Los protocolos se activan dependiendo la situación, la Ley habla de tres situaciones tipo I, tipo II, tipo III, por ejemplo, las situaciones tipo I, tienen que ver con los conflictos mal manejados o situaciones esporádicas de agresión, las situaciones tipo II tienen que ver con acoso y daños a las pertenencias entre otros aspectos, las de tipo III, son las que tiene que ver ya con delitos o presuntos delitos, para cada situación se activa un protocolo de atención, es decir el tratamiento específico. (DI001).

Los protocolos están definidos exactamente con la Ley 1620, se ponen en funcionamiento. (DO001).

Por lo general se activan los protocolos de las situaciones tipo I y II, el manual de convivencia tiene especificado las actuaciones que corresponden a cada situación y sus respectivos protocolos. (DO002).

De acuerdo con la información suministrada por los participantes, se deriva que la institución educativa aplica la Ley 1620 (2013) y su decreto reglamentario 1965 (2013), en el manual de convivencia, al definir y describir las acciones que hacen parte de las situaciones que afectan el clima escolar y a su vez establece el protocolo de atención para cada situación, aun así, dichas situaciones y protocolos no son conocidos de forma efectiva por la comunidad educativa, aspecto que se detalla a continuación:

Los estudiantes tienen el manual de convivencia y ahí aparecen las situaciones, pero falta hacer un proceso fuerte, para que ellos revisen y tengan en cuenta cada falta y la manera de proceder ante ellas, porque se sigue incurriendo en la falta. (DR001).

Se observa que la información sobre las acciones que interfieren negativamente entre los ambientes escolares y su tratamiento, está disponible a toda la comunidad educativa, pero, no se ejecutan acciones que lleven a su conocimiento pleno, lo que

impide la interiorización de la norma institucional, por consiguiente, la ineffectividad de la misma. Sumado a esto, las familias también refieren que desconocen aspectos del reglamento institucional, según el siguiente relato:

Llaman a los papás, hablan y firman el observador, actas de compromiso, también lo mandan con la orientadora, no sé qué más hacen. (PA001).

Los datos revelan que algunos miembros de la comunidad desconocen los procedimientos específicos que atienden los casos de violencia escolar. La investigación demuestra que la institución educativa cuenta con protocolos organizados, acordes con la legislación colombiana para atender los casos que interfieren en la convivencia escolar y los aplica, sin embargo, dicho proceder no es conocido por toda la comunidad educativa, aun cuando esta información de carácter público para todos sus miembros, pues se encuentra en el manual de convivencia, en virtud de ello, la Guía Pedagógica Para la Convivencia escolar (2014), expresa “No basta con memorizar lo que contiene el manual de convivencia o conocer los protocolos de atención para mejorar el clima escolar, es necesario que la comunidad educativa participe y se apropie de los acuerdos allí contenidos.” (p. 13), es así como surge la necesidad no solo de conocer lo plasmado en el manual de convivencia, sino que todos los actores educativos lo tomen para sí y lo pongan en práctica.

La atención como categoría emergente, da a conocer que la labor del docente es crucial en todos los procesos educativos, su intervención ante las situaciones de violencia escolar ayuda a controlar tales acciones y a contrarrestar situaciones venideras, esta intervención ejercita una labor de reconocimiento de la existencia de la violencia escolar, que conlleva a la identificación de situaciones que afectan la convivencia escolar, que se visibilizan mediante la ruta de atención, por la cual transitan diferentes instancias que avalan la activación de los protocolos. La investigación deriva que las acciones de atención están diseñadas en coherencia con la normativa y parte de su efectividad depende del conocimiento que los actores educativos tengan de estos.

Por otro lado, surge las acciones de **prevención** como categoría emergente, el decreto 1965 (2013) define prevención como aquellas acciones que buscan evitar cualquier tipo de alteración en la convivencia escolar; a esta categoría hacen parte las charlas, talleres y la técnica de regulación. La guía *¿Cómo prevenir y cómo abordar la violencia escolar?* (s.f), expone que las charlas son acciones formativas que evitan y ayudan a resolver situaciones de violencia escolar, en este sentido, las charlas, son tareas encaminadas a la sensibilización de los actores educativos en el respeto por las diferencias y las relaciones interpersonales, en razón de ello, los actores educativos expresan que las charlas han favorecido las relaciones interpersonales y la aceptación de los estudiantes con discapacidad en el aula de clase, los mismos expresan:

En las formaciones se hacen charlas generales, también las actividades que los docentes hacen en el aula con el manual de convivencia, a manejar las normas de conducta, pactos de aula. (DI001).

A los niños se les explica en diferentes charlas que tipo de discapacidad presenta el estudiante, para que ellos entiendan y más bien los ayuden. (DO001).

Yo les hablo mucho a los niños y les digo que todos deben cuidar de todos, les hago saber que los niños con discapacidad son iguales a los demás, eso ha ayudado a aceptarlos, pero primero se les debe hablar. (DO002).

Por lo general se hacen charlas para evitar los casos de agresión entre los estudiantes y para que los que se presenten no vuelvan a ocurrir. (DR001).

En clase la profe habla con todos y nos dice que todos somos iguales y que debemos respetarnos. (ES001).

De acuerdo con los anteriores testimonios, se percibe que las charlas contribuyen en la disminución de los niveles de violencia en la escuela, los actores educativos coinciden en afirmar que las charlas son actividades que permiten dimensionar la realidad del estudiante con discapacidad, ya que su propósito primordial es reconocerlos, aceptarlos e integrarlos. Dichos resultados se conectan con Sag (2008), quien manifiesta que las charlas a estudiantes y padres de familia contribuye a disminuir las acciones de violencia, con relación a ello, la investigación evidencia que

en este proceso también participan los padres de familia, tal como se relata a continuación:

La mamá de una niña con discapacidad múltiple hace con los niños y con los papás charlas de aceptación de los niños con discapacidad (PA001).

A nosotros también nos hacen charlas de aceptación y de respeto hacia las personas con discapacidad. (PA002).

Dichos relatos demuestran que la familia se vincula al desarrollo de procesos en atención a la población con discapacidad y contribuye con acciones que previene la vulneración de los derechos de esta población, sin embargo, desde la experiencia del estudiante dicha acción no tiene efectividad, así lo refleja en la siguiente narración:

La profe nos habla sobre el respeto, de cuidarnos, pero, al final, ellos siguen siendo los mismos, a mí me siguen molestando. (ES002).

El anterior relato devela, las situaciones cotidianas que se viven en la escuela, las acciones que promueven la sana convivencia y las actitudes que expresan la oposición al reconocimiento del otro y al cumplimiento de deberes sociales. De acuerdo con la información recabada se observa que los docentes como agentes orientadores en el proceso de enseñanza, suscitan acciones que llevan a asumir responsablemente el reto de formar una sociedad justa y equitativa, a esta labor se suman las familias, cuya responsabilidad se enmarca en formar individuos fundamentados en valores humanos, sin embargo, se observa que las acciones que implementa la institución educativa son parcialmente efectivas. La investigación pone al descubierto que, aunque la institución trabaja por el respeto y aceptación de los estudiantes con discapacidad, estos siguen padeciendo actos de violencia verbal y psicológica principalmente.

Otra subcategoría, son los talleres que según Benavides (2017) se definen como actividades que buscan llevar a la práctica un conocimiento aprendido, en tal sentido, los docentes expresan que, en aula de clase, constantemente desarrollan talleres direccionados a la convivencia escolar; además manifestaron lo siguiente:

En clase hacemos talleres sobre el respeto por las diferencias. (DO001).

En cátedra de la paz se trabaja siempre talleres sobre el manejo de conflictos, esto ha servido a que ellos aprenden a resolver un conflicto de forma pacífica. (DO002).

En clase mi profe nos hace talleres de autoestima. (ES001).

Los resultados dan a conocer la labor del docente por mitigar la violencia en la escuela, mediante acciones concretas que inducen al respeto por el otro, al amor propio, así como a la resolución y manejo de conflictos. Asimismo, la investigación deriva que los docentes suman esfuerzos por contrarrestar acciones de violencia en la escuela, a través de estrategias didácticas que son aceptados y aplicados por los estudiantes, estos también son aprobados por el padre de familia, así lo confirma el siguiente relato:

Me gusta que ellos hacen talleres teatrales sobre el respeto, la tolerancia, valores así, eso les gusta a los niños y les enseña muchos valores. (PA001).

Lo hallado devela que la labor del maestro es fundamental, tanto en el proceso de enseñanza de una ciencia, como en la formación integral de los estudiantes, es a través de estas acciones que se materializan los valores que permiten convivir con los demás, Calle, Ocampo, Franco, Rivera (2018), manifiestan que los talleres basados en valores y derechos humanos son estrategias formativas que llevan a mitigar la violencia escolar. Así las cosas, los talleres se visualizan como acciones efectivas para el trabajo en equipo, el respeto por las diferencias y la cultura de paz.

Por último, se encuentra la técnica de regulación, es una estrategia institucional que permite controlar las situaciones de agresión dentro y fuera del aula, directivo, maestros y estudiantes revelan lo siguiente;

La estrategia llamada el semáforo, unos niños tenían unas paletas con los colores rojo, verde, amarillo, entonces cuando ellos veían un caso de agresión entonces le mostraban la paleta roja, eso les ayudaba a prevenir y a regular la conducta y crear conciencia en ellos. Ya ellos solo van donde el docente a informar la situación, eso forma parte de las estrategias de prevención en el aula y fuera del aula, a la entrada, en la salida, en el descanso. (DI001).

En el salón me han sacado rojo, hay que portarnos bien para que no nos saque el rojo. (ES001)

En el salón implemento la estrategia del semáforo, me ha ayudado a controlar los niveles de agresión en los niños, considero que es efectiva. (DO001).

Me gusta cuando hacemos lo del semáforo, a mí no me sacan rojo, yo les he sacado rojo a otros niños. (ES002).

De la estrategia se observa que es una técnica aceptada y reconocida por los estudiantes, según los informantes se considera efectiva para intervenir y contrarrestar situaciones de violencia, esta lleva al reconocimiento de la falta y al manejo adecuado de situaciones que afectan la convivencia escolar, ante esto es preciso resaltar lo expuesto por Del Rey y Ortega (2007), quienes expresan que “es imprescindible establecer medidas de respuesta e intervención directa con los chicos y chicas directamente implicados en problema de violencia o que estén en riesgo de estarlo.” (p.84), es así como la implementación de estrategias en el instante en que ocurre la acción violenta ayuda a la mitigación de la violencia escolar. Por otro lado, la docente orientadora expresa:

Estrategias específicas para prevenir la violencia escolar, no las hay. No hay un plan de riegos emocional, hay muchas carencias en cuanto a la prevención de la violencia escolar. (DR001).

Dicho relato muestra las debilidades de la institución educativa con respecto al diseño de estrategias a nivel institucional para prevenir la violencia escolar, aunque existe una técnica que se aplica de forma general en la Sede contexto de la investigación, no existen estrategias que se manejen a nivel de todas las Sedes que conforman la institución educativa, lo que infiere que el manual de convivencia carece del mencionado ajustes y se percibe la necesidad de ahondar en el fortalecimiento de los valores que induzcan a una sociedad libre del rechazo y la discriminación, tal como lo expresan Calle, Ocampo, Franco, Rivera (2018), al afirmar que es necesario implementar estrategias formativas en la escuela para contrarrestar la diversas formas de violencia escolar, ya que, los estudiantes consideran algunas prácticas como normales entre ellas la discriminación. Cabe resaltar entonces, que la institución y sus

actores deben reflexionar en las acciones de atención y prevención aplicadas y verificar su efectividad, para reorientar los procesos si es necesario, ya que la meta según la ley 1620 (2013) es la mitigación de la violencia escolar.

La categoría inicial denominada acciones de atención y prevención demuestra que la institución educativa contempla actividades, diseñadas principalmente por los docentes, quien según los resultados de la investigación son el eje fundamental para la atención y prevención a situaciones de violencia escolar, ante esto, Del Rey y Ortega (2007), manifiestan que “el profesorado debe ser protagonista en la dinamización de la construcción de la convivencia al desempeñar su función” (p.86), es así como la labor del docente ante situaciones de violencia cobra más relevancia, pues su trabajo incide directamente en las relaciones interpersonales de los estudiantes, así lo confirma Chauv (2012), al expresar que “la convivencia en las aulas, y en las escuelas en general, dependen en gran parte de la manera como los docentes y las directivas manejen asuntos como disciplina, normas, relaciones, conflictos y agresión. (p. 213), ante dicho argumento, la indagación deja ver los esfuerzos del docente por accionar estrategias en razón de la atención y prevención de la violencia escolar.

Por otro lado, el Ministerio de Educación Nacional (2018), aconseja para la atención a la población con discapacidad, sensibilizar a los estudiantes y padres de familia sobre la aceptación de las diferencias, ante esto se precisa que dichas acciones se llevan a cabo, aunque algunas son parcialmente efectivas como el caso de charlas; la cuales son enfocadas principalmente en el respeto y aceptación de las diferencias, sin embargo, se siguen presentado formas de violencia verbal como las burlas, apodos hacia la población con discapacidad, lo que deja ver la falta de efectividad al proceso. Los hallazgos llevan a concluir, que la institución diseña e implementar estrategias de atención y prevención, sin embargo, se deja ver que debe aplicar más estrategias preventivas que induzcan al respeto, reconocimiento y aceptación de las diferencias para mitigar la violencia escolar.



Gráfico 3. Categoría inicial: Acciones de Atención y Prevención.

CAPITULO V

DERIVACIONES TEÓRICAS

Antes de abordar las derivaciones teóricas es importante aclarar que en este apartado llamado aproximación teórica, se pretende generar algunas premisas de carácter teórico fundamentadas en las vivencias y experiencias obtenidas en los resultados de esta investigación y en la contrastación con los referentes presentados en el capítulo II; pero para ello resulta importante conocer que una premisa es el resultado de un razonamiento que puede ser verdadero o falso y que repercuten en las conclusiones de un proceso de investigación.

Ferrater (1998) reseña a Aristóteles y alude que las premisas son expresiones que afirman o niegan algo. Son silogismos que buscan afirmar o negar una situación con respecto a otra; en el caso de esta investigación, se constituye como la posibilidad desde la opinión de los informantes seleccionados, de argumentar la presencia y/o ausencia de la violencia escolar hacia los estudiantes en situación de discapacidad desde la caracterización de las formas de la violencia escolar que se presenta, la interpretación del marco normativo colombiano vinculado con la población con discapacidad y la violencia escolar y de la valoración de las acciones de atención y prevención frente a situaciones de violencia escolar.

De acuerdo con lo anterior, las premisas pueden contribuir con el desarrollo de inferencias partiendo pues, de la información obtenida y de los argumentos que se tengan con respecto al fenómeno estudiado. De las premisas se logran conclusiones y ésta en conjunto con la premisa en sí misma, forman nuevos argumentos para explicar o dar respuestas al mismo fenómeno u otro en consecuencia. Así, y reconociendo que la fase de teorización responde a un proceso de integración coherente y lógico de los resultados de la investigación con la teoría existente (Martínez, 2004), a continuación, y en conexión con los hallazgos que dieron respuesta a los objetivos específicos surgieron las siguientes premisas que intentan explicar la violencia escolar manifiesta hacia los estudiantes con discapacidad desde las experiencias de los actores educativos.

Las diferencias como factor de violencia hacia los estudiantes con discapacidad

Desde el capítulo anterior se advirtió que la violencia hacia los estudiantes con discapacidad, es una realidad en la institución educativa escenario de este estudio así como en otros establecimientos educativos; de igual forma se señaló que esta acción puede causar perjuicio en el estudiante y que la violencia que padecen tiene diferentes connotaciones asociadas al maltrato, agresión, intimidación, dominación; ejecutada de forma directa e indirecta, y los principales protagonistas son sus propios compañeros de estudios. Los resultados indican que esta población experimenta violencia física directa e indirecta (golpes, empujones, maltrato a sus pertenencias, entre otras), violencia verbal (apodos, burlas, insultos y provocaciones), y violencia psicológica (palabras hirientes, rechazo y discriminación), y que esos episodios se suceden en aula de clase, en el patio durante el período de descanso y en la hora de salida y lo más importante, en ausencia del docente.

Estas formas de violencia manifiesta desde los estudiantes regulares hacia los estudiantes con discapacidad, es una realidad recurrente en las instituciones educativas situación que, de acuerdo con los resultados, es reconocida por quienes la padecen y desconocida por el personal docente y directivo, esta misma recurrencia la anula y la ubica dentro de una cultura de normalidad en el contexto donde se desarrolla. Al respecto el Defensor del Pueblo (2015), expresa que la violencia en la escuela se percibe como prácticas comunes para sus integrantes y esto hace que se reste importancia amparados en una cultura de normalidad, cotidiana y naturalizada, ante ello la convivencia escolar se está viendo afectada por estas prácticas dentro de las instituciones educativas.

Ahora bien, en el marco de la educación inclusiva se proyecta la atención a los estudiantes con discapacidad en términos de calidad, y orienta al cumplimiento de principios como “el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad humana” (MEN, 2018, p.8), sin embargo, dicho principio se ve afectado en las relaciones interpersonales que se ejercen entre los escolares regulares y los estudiantes en situación de discapacidad, hecho que altera la

convivencia pacífica en el aula, así como el clima y el ambiente escolar, pues la misma naturaleza del estudiante con discapacidad “diferentes” ante sus compañeros, los hace proclive a situaciones de violencia, aspecto que Freud (1969) lo corrobora cuando señala que “la aversión se hace más difícil de dominar cuanto mayores son las diferencias” (p. 46), es decir, las conductas maltratadoras se fijan por la intolerancia a las diferencias y el irrespeto a las condiciones particulares de los individuos.

En este orden, la investigación deriva que las situaciones de violencia directa e indirecta, que experimentan los estudiantes con discapacidad, se gestan por la poca y casi nula aceptación hacia las diferencias y esta es ocasionada por la misma intolerancia e irrespeto a la dignidad humana. Estas conductas a su vez, se exteriorizan por la ausencia de una formación desde y para el reconocimiento, respeto y valoración propia y ajena; testimonios de los informantes dan cuenta de ello:

Los niños con discapacidad sufren de violencia escolar sino se hace un proceso de aceptación con los demás niños. Es común ver a los niños burlándose de otros porque tienen una condición física diferente. Esa diferencia los hace vulnerables al maltrato, a veces sin querer, otras veces con toda la intención. (D002)

Del anterior relato se infiere que, la tensión generada en estos grupos (víctimas y victimarios), es ocasionada por el desconocimiento y/o la poca aplicación de las normas que regulan el comportamiento humano, lo que trae como consecuencia el origen de conductas disruptivas en los sujetos, pues a los estudiantes regulares, les genera confusión el hecho de convivir en espacios compartidos con personas que, según sus costumbres, creencias, tradiciones y significados son diferentes a ellos. Lamentablemente, no cuentan con la asesoría y formación pertinente dentro y fuera de la escuela, en temas como: discapacidad, inclusión, valores morales, marco legal, entre otras.

Desde esta perspectiva, la institución educativa se configura como un ambiente ecológico de interacción social (Bronfenbrenner, 1979), donde las relaciones interpersonales (microsistema) entre los estudiantes (con discapacidad y regulares), suceden en el marco de una violencia producto de encuentros y desencuentros simbólicos que están solapados en las actividades didácticas que se desarrollan dentro

la escuela, pues el docente se encuentra ausente en estas situaciones producto tal vez, de su dinámica laboral agotadora o sencillamente, porque no se siente preparado para atenderlas, generando un incremento en la vulnerabilidad de estos estudiantes.

El problema de la violencia presente de manera encubierta, en la institución educativa entre los grupos estudiantiles (regulares y con discapacidad), responde según Silva (2008), a un conflicto de dimensión micro, pues involucran a individuos o pequeños grupos, dentro de relaciones de interacción social y son producto de valores e intereses distintos que sostienen los grupos que se enfrentan, y se traduce en una situación contradictoria y divergente, es decir las diferencias existentes entre ellos, la cual causa severos daños de manera progresiva y en largos períodos de tiempo.

Estos encuentros y desencuentros simbólicos que subyace en las relaciones sociales presentes en los entornos donde se desenvuelven los estudiantes (regulares y en situación de discapacidad) hacia una acción social en este caso, la inclusión y la consecuente violencia hacia los estudiantes con discapacidad, son producto desde la visión de Blumer (1981), de un “sistema de significados intersubjetivos” que varían desde posturas favorables y no violentas hasta la no favorables y violentas, donde participan diversos actores sociales (familia, escuela, comunidad), y cuyos contenidos no es otro sino la reacción ante la acción social en cuestión.

Desde esta línea Bandura (1975), expresa que la violencia es una conducta aprendida mediante la observación o experimentación directa, es decir, que las personas aprenden mediante la imitación, es así como los contextos violentos inducen a reproducir la violencia, en este sentido se expone el siguiente testimonio:

En las familias hay mucha violencia y esa violencia la llevan hacia sus compañeros, ellos viven en un sector muy violento. En un entorno violento... Los niños aprenden por imitación, ellos hacen lo que vean. Todos los seres humanos y más en proceso de educación funcionamos por imitación. (DR001).

Con base en lo expuesto, la familia tiene gran influencia en las prácticas de violencia, Silver, Dublin y Lourie, (1969), afirman que la familia engendra conductas violentas y que estas prácticas pueden trascender de generación en generación, en razón de ello, el aprendizaje se propicia por la observación de los patrones de vida, aunado a

ello, las conductas de violencia, también se gestan en el modelamiento simbólico que estimulan los medios masivos de comunicación.

Desde el cerco teórico del Aprendizaje Social, el comportamiento de los niños y las niñas está modelado por las conductas de los sujetos de su entorno, estas conductas observables se pueden producir de forma inmediata sin la necesidad de un proceso de consecución y este a su vez se lleva a cabo mediante la atención, la retención, la reproducción y la motivación de la conducta a la cual se está expuesta, en este marco, los estudiantes regulares presentan imaginarios en sus procesos cognitivos sobre la discapacidad, que son aprendidos de una cultura de violencia histórica en la familia y en la sociedad, alentada desde diferentes formas de maltrato hacia la diferencia, con base en este supuesto, dicho estudiante sigue el comportamiento aprendido de su entorno inmediato (familia – comunidad), y lo lleva a su otro entorno de interacción social (escuela), lo reproduce y origina formas de violencia hacia el estudiante con discapacidad. En este escenario el aprendiz (estudiante regular) es un agente activo en el proceso, por ende, las conductas aprendidas llevan a modificar el entorno de su práctica.

Desde esta teoría, se expone que los comportamientos de los estudiantes regulares están subordinados por el ambiente en el cual se desenvuelven y por factores personales (creencias, conocimientos, actitudes); influencias que los lleva a actuar en contra del estudiante en situación de discapacidad por las diferencias que puedan existir entre ellos. Lo que deriva, que cuando un niño es expuesto a experiencias de violencia, dichas vivencias son aprendidas, retenidas y reproducidas, en este sentido, el estudiante con discapacidad vive situaciones maltratadoras en la escuela, producto de una violencia inmersa en la familia, la sociedad, los medios masivos de comunicación entre otros, la cual es aprendida por el agente maltratador (estudiante regular) y esparcida por una motivación directamente hacia su víctima (estudiante con discapacidad).

Al respecto y partiendo del razonamiento; que la violencia es aprendida, por consiguiente, modificable y atendiendo al principio de una sociedad heterogénea con diversos ambientes y escenarios de interacción social, tanto favorables como opresores, es menester atender al fenómeno de violencia escolar hacia los estudiantes con

discapacidad con acciones formativas que conlleven a su mitigación y/o erradicación, conforme a esto y siguiendo los postulados de la Teoría del Aprendizaje Social, la cual expone dentro de sus principios básicos; que la relación entre el aprendiz y el entorno es recíproca, es decir, en la medida que cambian las creencias, ideas y actitudes, estas interfieren también en el entorno modificándose mutuamente; desde esta postura, se deben diseñar e implementar estrategias para la construcción de ambientes propicios y placenteros que induzcan al reconocimiento y valoración del ser desde las diferencias en el marco de la educación inclusiva, que lleven a modificar las conductas maltratadoras por comportamientos pacíficos a partir del diálogo, el respeto, la tolerancia y la empatía.

Dichas acciones deben concentrar a todos los actores educativos (estudiantes con y sin discapacidad, docentes, directivos, administrativos, familia), por tanto, para combatir la violencia hacia el escolar en situación de discapacidad, las acciones se deben llevar a cabo antes que este escolar haga parte de un aula regular, pues es necesario formar previamente a la comunidad educativa en el respeto por las diferencias y en el reconocimiento y valoración del ser; para desarrollar competencias socioemocionales que forjen oportunidades de interacción social dentro de un clima escolar apropiado, en este sentido, Chaux, Lleras y Velázquez (2004), expresan la importancia de iniciar cada vez más temprano el desarrollo de competencias necesarias para interactuar pacíficamente con los demás. Así como la violencia es aprendida y reproducida, la convivencia pacífica también se promueve y se aprende.

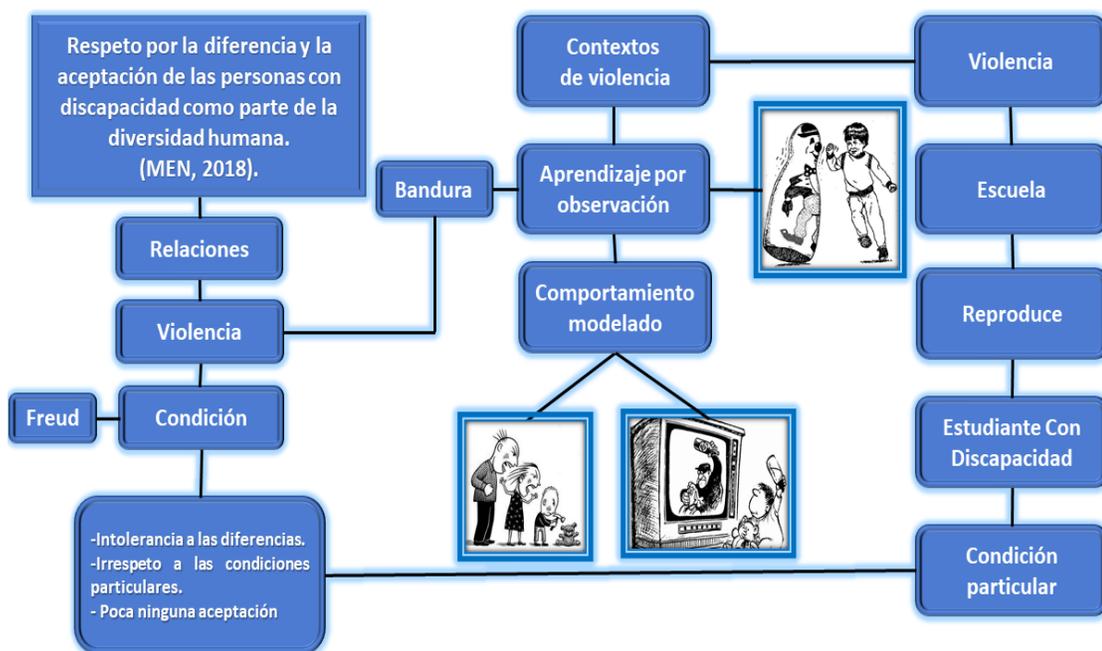


Gráfico 4. Las diferencias como factor de violencia hacia los estudiantes con discapacidad.

La labor paradójica del docente: entre la prevención y la generación de violencia.

La labor del docente es determinante en los procesos de formación de los estudiantes, en este sentido, el papel del docente sea positivo o negativo trasciende en la vida de los escolares, razón que lleva a considerar el rol del docente en el marco de la educación inclusiva como agente directo en la prevención de la violencia escolar hacia la población con discapacidad. Los hallazgos develan no solo las acciones que estos realizan en la promoción del respeto de los derechos de las personas con discapacidad, sino también conductas propias que originan formas de violencia hacia esta población; respecto a lo hallado, se abordan dos horizontes que intentan explicar la labor del docente en razón de la prevención y la generación de violencia en el ámbito escolar. Los resultados demuestran que los docentes también ejercen violencia indirecta hacia los estudiantes con discapacidad; una violencia psicológica tipificada en el rechazo, la discriminación y la indiferencia, así también una violencia simbólica expresada en el autoritarismo y la práctica pedagógica.

De acuerdo con los resultados presentados en el capítulo anterior, el docente ejerce rechazo hacia el estudiante con discapacidad, porque siente temor de enfrentar un reto para el cual no fue formado, porque representa más carga laboral, ya que esto implica hacer un proceso de caracterización, elaborar Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), idear estrategias para la práctica pedagógica en función de ellos sin los conocimientos previos y particulares de la discapacidad que presenta el estudiante, así como propiciar los espacios para la aceptación de esta población con el resto de compañeros, para impedir que situaciones de maltrato ocurran contra de ellos, ante esto, los maestros consideran que en ocasiones es difícil controlar la violencia entre los estudiantes regulares, aún es más complejo evitarla hacia la población con discapacidad, ya que muchos por su misma condición no comunican las situaciones de violencia, mucho menos se defienden.

De igual forma, los hallazgos muestran la discriminación que ejerce el maestro hacia el estudiante con discapacidad, a través de un trato diferencial adverso que se concreta en la falta de un acompañamiento real, pues aún en las aulas esta población se percibe segregada, puesto que el estudiante hace parte de un aula regular, sin embargo, no se le da la atención adecuada. El maestro trata de llevar a cabo las labores de inclusión desde el formalismo como diligenciar formatos que evidencien el cumplimiento de la normativa, no obstante, en la práctica algunos docentes apartan a los estudiantes con discapacidad, sin brindarles el apoyo y la ayuda requerida según su condición. Asimismo, los resultados ponen en manifiesto que la indiferencia es una expresión de violencia, ya que ignorar u omitir lo que sucede en contra el escolar con discapacidad convierte al maestro en agente maltratador hacia estos estudiantes.

Por otro lado, la violencia simbólica también es ejercida por el docente y esta toma forma en el autoritarismo desde la imposición y la dominación, y en la práctica pedagógica al reproducir la cultura tradicional de la educación; donde es el maestro quien determina qué y cómo enseñar. Ahora bien, los resultados también indican, que son los maestros los actores educativos fundamentales en los procesos de prevención de la violencia escolar mediante acciones concretas dentro y fuera del aula, direccionada hacia los estudiantes, padres de familia y comunidad educativa en general,

situación que infiere que aunque el maestro es la figura que guía, orienta, interviene y es puente de contacto entre el ser y el conocimiento, así como en las relaciones sociales entre los estudiantes; también ejecuta acciones que lo llevan a generar formas de violencia hacia los estudiantes; es aquí donde se hace visible su labor paradójica entre la prevención y la generación de violencia.

De acuerdo con la teoría social de Bourdieu (1988), los individuos se hallan en un espacio social; delimitado a su vez por campos sociales, los cuales son integrados por los agentes gracias al capital que posee cada individuo, este capital puede ser económico (bienes materiales), social (vínculos y relaciones sociales), cultural (saberes, prácticas) o simbólico (reconocimiento social), para conseguir, mantener o aumentar este capital se requiere del *habitus*, éste es la forma como el agente piensa, aprecia y concibe la realidad, en virtud de ello, las personas piensan y actúan en correspondencia con el *habitus*, que se conforma por el contexto social, es adquirido primero en la familia y después en la escuela, el cual es internalizado y naturalizado.

En conexión con la postura de Bourdieu, se intenta explicar la práctica del docente como agente dinamizador del campo educativo, en articulación con el referido autor, el maestro se ubica en el campo social de la educación y es el capital cultural quien acredita y le otorga la autoridad, desde esta autoridad se ejercen acciones positivas y/o negativas en su labor y dichas acciones son condicionadas por el *habitus* que posee cada uno. En este sentido, las prácticas docentes dentro del campo educativo son ejecutadas en razón del *habitus* que los antecede y es en este escenario donde se observa el quehacer del docente desde dos perspectivas; una relacionada con aquellas conductas que generan formas de violencia hacia el estudiante con discapacidad, las cuales están basadas en la imposición, fuerza y autoridad que le fue conferida y la otra desde las acciones que ejecuta para combatir la violencia en el ámbito escolar.

En razón de lo expuesto, las estructuras estructuradas conocidas como *habitus* son las que influyen en el quehacer pedagógico del maestro, (Galicía, s.f) señala que el

habitus permite realizar el análisis del quehacer de los docentes desde la dimensión simbólica, pero también desde su concreción en prácticas específicas, desarrolladas en marcos sociales e

institucionales, que funcionan como estructuras objetivas que dan forma y orientación a dicho quehacer. (p.10).

Ahora bien, el habitus como esquemas de producción de prácticas y esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas (Bourdieu, 1996), intenta ilustrar la labor del maestro. Desde la primera perspectiva de la labor docente como agente generador de violencia, se infiere que en el maestro aun confluyen prácticas tradicionales, fundamentadas en el poder y la autoridad, por ende, la generación de relaciones asimétricas entre el profesor y el estudiante, al respecto, es indiscutible que el maestro es titular de la autoridad en el aula debido a su saber, experiencia, status (capital cultural), sin embargo, el abuso de esa autoridad es lo que genera la violencia y esta violencia es producto de la reproducción del habitus, en función de ello, Bourdieu (1980), manifiesta que el habitus produce prácticas fruto de la historia, de igual forma afirma que el habitus;

conformes a los esquemas engendrados por la historia; asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tienden, de forma más segura que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia en el tiempo. (p. 88).

Al respecto, la labor del maestro aún se torna influenciada un tanto por el habitus de la historia de la educación tradicional, donde es el docente el agente activo quien es dueño del saber y decide qué, cómo y cuándo enseñar, pues aún reproduce una cultura autoritaria en el trabajo pedagógico condicionando en este caso al estudiante con discapacidad a ser el agente pasivo que simplemente recibe y se adapta a su sistema de enseñanza, originado formas de violencia invisibles como la psicológica y la simbólica; en este orden de ideas, la forma como el maestro concibe la realidad educativa del estudiante con discapacidad está marcada por el habitus de su historia, es así como la práctica docente se deriva de las experiencias, las cuales permiten actuar acorde a las circunstancias.

Ahora bien, el habitus se concibe como esquemas duraderos, sin embargo, estos esquemas puedan variar, al respecto, Bourdieu en Gutiérrez (2005), expresa que el

habitus es durable, pero no es inmutable y que éste puede ser modificado. En este sentido, el habitus como estructuras estructurantes, estimulan el origen de nuevas prácticas influenciadas por la forma de percibir, analizar y actuar del agente social, en razón de ello, Bourdieu afirma que con él se revela lo que debe hacer la persona, pero también, lo que esta quiere hacer por sí misma, lo que infiere que las mismas experiencias del docente pueden ocasionar que el habitus se altere y gesticule una transformación.

De acuerdo con lo expuesto, sobresale la labor del docente como agente de prevención de la violencia hacia el estudiante con discapacidad, motivado por la transformación de su habitus, el cual estuvo condicionado por una cultura escolar tradicional. Así pues, desde este marco se observa al maestro como mediador para atender y prevenir situaciones de violencia escolar, se percibe, al educador como dinamizador de los procesos y generador de transformaciones en sus prácticas. Son evidentes las acciones que ejecuta el maestro para trabajar en favor de la convivencia pacífica y el respeto por los derechos humanos y la diversidad. De acuerdo con la forma como el maestro enfrenta las situaciones de violencia que se presentan entre los estudiantes en cuanto a la atención y la prevención, dependerá su erradicación o perpetuidad.

En suma, la labor del docente opera por su habitus primario, en su práctica se percibe una resistencia al cambio, cambio que desde su mismo habitus induciría al debilitamiento del poder que le fue otorgado por el capital cultural, igualmente, se aprecia un sentido de oposición para dar una atención educativa al estudiante con discapacidad desde sus características particulares, situaciones que generan formas de violencia psicológica y simbólica derivadas de la investigación, se ve a un maestro movido por su habitus y este al perdurar en el tiempo, tiende a su reproducción, por lo cual, es menester diseñar estrategias que induzcan al maestro a trasmutar su habitus primario, por prácticas inclusivas.

En conexión con lo anterior, cabe resaltar el pensamiento de Rogers (1977), el cual expone que la labor del maestro debe ser cambiante y flexible, no autoritaria; para el referido autor la educación debe estar centrada en relaciones auténticas, donde se

reconozca y se respete al estudiante, por lo cual, el maestro debe crear un clima escolar favorable y aceptar a los estudiantes tal como son y promover la aceptación y el respeto entre ellos mismos. En razón de ello, se deben propiciar acciones que conduzcan al reconocimiento y respeto de la complejidad del ser, en este caso, en el ser del estudiante en situación de discapacidad, lo cual fijará el goce pleno de sus derechos en el ejercicio de la educación y la inclusión social.

La violencia ejercida por los docentes hacia el estudiante con discapacidad, por sus características (psicológica y simbólica), está tipificada como invisible, ante ello, Galtung (2003), plantea que la violencia se presenta de forma visible e invisible; el autor expone que la violencia invisible origina la violencia visible (directa), de igual forma, afirma que la violencia invisible es más difícil de reconocer por su condición oculta, pero sus daños pueden ser más severos que la directa y por su particularidad de invisible es más difícil de tratar por ende, erradicar. Es así como urge la necesidad de implementar acciones que lleven a eliminar la violencia directa e indirecta, visible e invisible en el docente como agente generador de ella, pues su labor es dinamizar los procesos educativos entre ellos; mediar los procesos de socialización en los estudiantes, así como cumplir el rol de generar espacios para el respeto, la tolerancia, la empatía, no para generar violencia aun aquella de la que no es consiente.

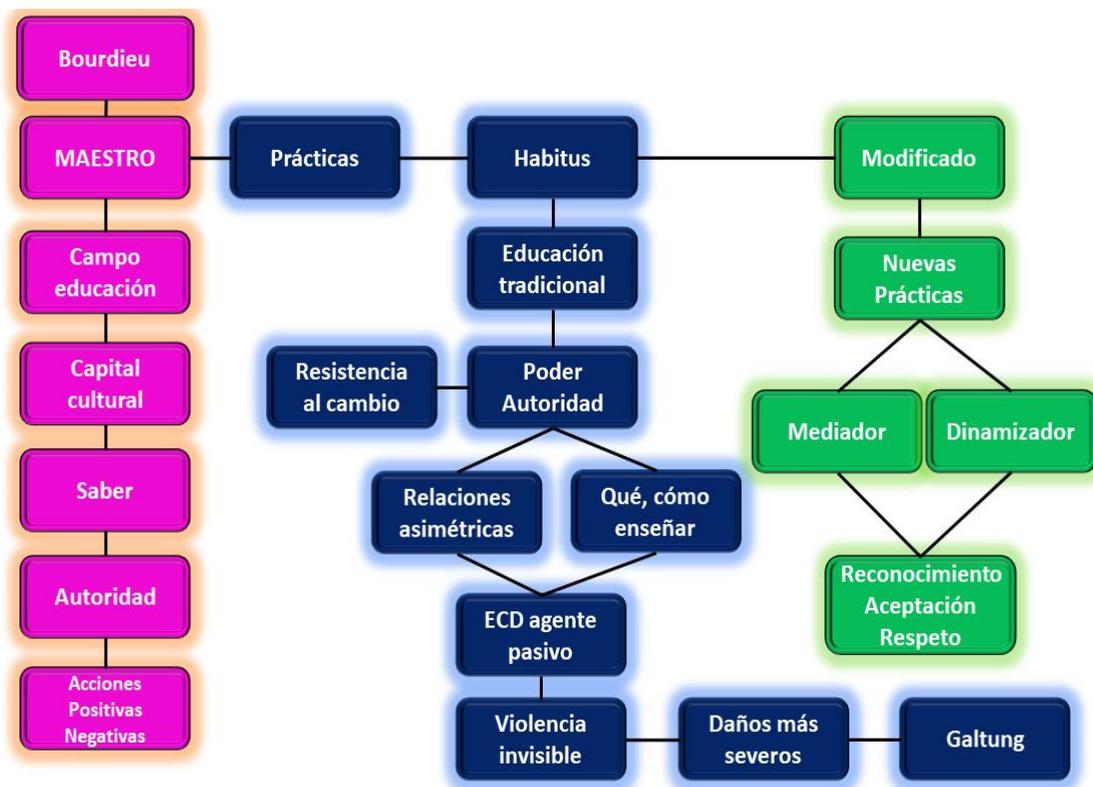


Gráfico 5. La labor paradójica del docente: entre la prevención y la generación de violencia.

Las acciones de atención y prevención no son suficientes para mitigar la violencia hacia los estudiantes con discapacidad.

A lo largo del discurso, se ha buscado la aproximación a la comprensión del fenómeno de la violencia hacia los estudiantes con discapacidad; se tiene por hecho que, la violencia escolar es un problema complejo fundamentado en diversas causas, este fenómeno hace parte de las vivencias en la escuela entre sus diferentes actores y desencadena consecuencias negativas para la comunidad escolar en general, pues no solo altera las relaciones interpersonales, la convivencia pacífica en las aulas, sino que también trasciende en los procesos de aprendizaje tanto intelectual (afectando la consolidación del conocimiento), como el aprendizaje de conductas negativas en los procesos de interacción social.

Los hallazgos de la investigación revelan que, en el contexto del estudio, se diseñan e implementan acciones para atender y prevenir la violencia escolar. Las

acciones de atención; llevan al reconocimiento de la violencia hacia el estudiante con discapacidad y propician espacios para dar un tratamiento oportuno y apropiado mediante una ruta específica que está diseñada en correspondencia con la normativa nacional, en dicha asistencia el maestro es el agente mediador que opera oportunamente para detener las conductas negativas. Por otra parte, se hallan las acciones de prevención que van encaminadas a evitar que las referidas conductas negativas se sigan presentando, tales acciones se concretan en procesos de sensibilización para estudiantes y padres de familia, sensibilización que hace énfasis principalmente en la aceptación y el respeto por las diferencias.

En consideración a lo expuesto, las acciones de atención y prevención son las herramientas que posibilitan enfrentar la violencia escolar, sin embargo, las mencionadas acciones se tornan insuficientes ante un fenómeno tan complejo, pues resulta paradójico que, aunque se ejecutan labores que atienden y previenen la violencia en la escuela, dicha problemática se sigue presentando y tiene como protagonista al estudiante con discapacidad, al respecto, Galtung (1998), expresa que la gran complejidad de la violencia implica también respuestas complejas y direccionadas en diferentes dimensiones.

Se infiere que las múltiples labores del docente impiden que se diseñen nuevas estrategias que permitan mitigar la violencia en el contexto escolar. Actualmente el maestro se halla sumergido en arduas tareas; que van desde organizar y cumplir con una programación curricular direccionada por Estándares Básicos de Competencias (EBC), Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), mallas curriculares, así como preparar objetivamente a los estudiantes para las evaluaciones externas estandarizadas (Pruebas saber), de igual forma diligenciando formatos dedicados a la gestión de calidad y a los procesos de inclusión, adicional a ello, cumplir con la ejecución de actividades culturales, cívicas y religiosas, además de organizar y presentar evidencias para los procesos de evaluación anual del desempeño docente.

Dichas situaciones indican que, la labor del maestro está dedicada esencialmente a la enseñanza de la ciencias del conocimiento por la misma demanda del sistema educativo; quien a través de parámetros de calidad (índice sintético de

calidad) hace mediciones y comparaciones institucionales, regionales y nacionales basados en los resultados de las evaluaciones externas estandarizadas que realiza el Instituto Colombiano Para la Evaluación de la Educación (ICFES), en tal sentido y de acuerdo con el pensamiento positivista de Durkheim, en el sistema educativo actual existe una fuerte carga por observar, medir y cuantificar los resultados del aprendizaje; lo que deriva que la enseñanza del ser y el convivir se ven sesgadas, y según Durkheim (1973), no se promueve la educación única basada en la formación de valores éticos y morales; aspecto que abre brechas a situaciones de violencia en la escuela. Asimismo, se observa que las acciones de atención y prevención de la violencia escolar que se implementan no cuentan con un seguimiento a su efectividad, por lo cual, los maestros no dimensionan la necesidad de ajustarla, reorientarlas o innovar en ellas.

En este orden de ideas, se observa cómo la calidad educativa, política de Estado y gobierno se impone en las instituciones escolares, en virtud de ello, Durkheim (obj. ci), expresa que cada sociedad dispone de un sistema educacional que se impone a los individuos con una fuerza por lo general irresistible, en este sentido, cada época ha desarrollado su propio sistema educativo, buscando responder a las necesidades de la sociedad, partiendo de este constructo, para Colombia la educación es uno de los pilares importantes en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, donde se plantea como meta que hacia el año 2025 Colombia será el país mejor educado de América Latina, buscando aumentar el nivel educativo del país, planteamiento que es motivado por los bajos resultados en las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), para su cumplimiento se originan nuevas exigencias del sistema educativo, por ende, mayor responsabilidad para las instituciones y los maestros.

Para la nación colombiana, la educación es un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes, (MEN, 2010), es aquí donde resulta interesante reflexionar sobre el rol que están desempeñando las instituciones y los maestros en la razón de la esencia de la educación, pues se percibe que el deseo por cumplir esa calidad educativa centrada en el aprendizaje y el

conocimiento es la mayor preocupación escolar, restándole importancia a la formación integral del estudiante, la cual también implica la formación axiológica del ser.

En sentido, se deriva que en el sistema educativo actual se hallan inmersas prácticas educativas tradicionales, las cuales se enfocan en la transmisión de contenidos y conocimientos con la intención de responder a las demandas actuales de la educación, donde se encuentra un maestro que organiza, planea y ejecuta, cumpliendo labores burocráticas, labor que según Weber (1964), se caracteriza por la rigurosidad de su organización y vigilancia. Estas prácticas tradicionales se conectan con la idea de Freire (1986), quien describió el rol del maestro tradicional como la persona que narra los contenidos a sus estudiantes, así mismo, se percibe un sistema educativo preocupado por elevar el nivel educativo del país, sin embargo, como sistema complejo; sus pequeños cambios producen grandes alteraciones, tal como lo establece Lorenz (1995), en la teoría del caos, cambio educativo que le otorga mayores responsabilidades a las instituciones y maestros; quienes con sus múltiples obligaciones laborales, además de las condiciones de aprendizaje de los estudiantes y las condiciones económicas de las familias y la institución también entran en caos.

Ahora bien, aunque el maestro direcciona su práctica fundamentada en enfoques constructivistas, la realidad es que el mismo sistema educativo crea barreras para que dichas prácticas no se cumplan en su totalidad, por lo que la educación integral promovida por el Ministerio de Educación Nacional queda un tanto sesgada con pinceladas tradicionales, pues tiende a centrarse principalmente en el saber y el hacer, dejando casi que relegado la formación en el ser y el convivir, al respecto, Durkheim (1973), expresa que la educación es el hecho social en el que se integra el ser y el hacer, es decir, que la educación debe tener en cuenta a la persona en todas sus dimensiones así como el conjunto de acciones que puede ejecutar.

Asimismo, Rogers (1961), expresa que lo cognoscitivo y lo afectivo van unidos, de igual forma, argumenta que entre menos malos tratos se presenten en el aprendizaje de los estudiantes habrá más confianza y su participación será más efectiva, por tal motivo, educar en el reconocimiento del ser y sus derechos hace que acciones maltratadoras mengüen en las instituciones educativas y que a su vez los procesos de

aprendizaje en el ámbito intelectual se vean más favorecidos. Se infiere entonces que, la educación responde a programas del sistema educativo, pero no responde en la misma medida a las necesidades individuales, colectivas y sociales, en tal sentido, la educación implica enseñar desde la integralidad y complejidad individual y colectiva y en correspondencia a un contexto específico.

Con base en todo lo expuesto, es posible pensar que el reto por cumplir las diversas exigencias del sistema educativo y de la institución, la labor del docente se ve reducida, haciendo que él dedique menor tiempo a reflexionar en su práctica y con ello, a evaluar, ajustar e innovar en estrategias que lleven a prevenir, mitigar o erradicar la violencia escolar, tal como se describe en el siguiente testimonio;

Con tanto papeleo para llenar, las planeaciones, el PIAR, las bimestrales, las pruebas saber, las izadas de bandera y todo lo demás, no hay tiempo para revisar si lo que se está haciendo está bien, simplemente tratamos de implementar actividades donde se promueva el respeto y la aceptación de los niños con discapacidad. Se hace tanto con los papás, como con los niños, pero que se le haga seguimiento, o que se cambien periódicamente no. (D002).

Es así, como las múltiples tareas del docente y el afán por responder a las demandas educativas tales como; avanzar en los índices de calidad en las pruebas estandarizadas, limitan su quehacer para profundizar también en una educación para la paz, como herramienta para combatir la violencia escolar. La educación para la paz es definida por el MEN (2015), como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, esta educación se asume como una necesidad de carácter urgente, pues cada día aumentan los índices de violencia en el país, de allí la tarea de promover prácticas pacíficas tendientes a una cultura de paz en contextos donde la violencia es usual.

No obstante, la formación que requiere el maestro para ello, no ha sido la más idónea, aun cuando existen diversidad de iniciativas y programas sobre educación para la paz y la misma legislación colombiana establece la capacitación y la formación docente para la Cátedra de la Paz, así como la valoración y evaluación cada dos años del impacto de estos programas y proyectos de formación de docentes y directivos (Decreto, 1038, 2015), situación que infiere que, la falta de preparación y conocimiento

del docente sobre programas de convivencia, paz y solución de conflicto desvía el camino del diseño de estrategias efectivas que atiendan, prevengan y mitiguen la violencia escolar.

Desde los aportes de Durkheim (1973), las instituciones educativas son acciones colectivas, en las que se promueve la integración, el respeto por los derechos humanos, la diferencia, la prevención de la violencia y se persigue una educación para la paz, aspecto que lleva señalar que, Colombia mediante la Ley 1732 (2014) y el decreto 1038 (2015), determinó incluir en el plan de estudios la materia Cátedra de la Paz como iniciativa para generar ambientes pacíficos en las aulas, planteando también como relevante la formación y capacitación docente, no obstante, pareciera que esta capacitación y formación la adquiere el docente a través de su propia experiencia, quien le lleva a autoformarse, sin embargo, cabe resaltar también, que los individuos y la sociedad cambian y que este sistema cambiante hace que las acciones que hace un par de años se ejecutaban para combatir la violencia puedan ser igual, menos o nada efectiva en los tiempos actuales.

El mismo desconocimiento de los maestros y demás agentes educativos hace que a las situaciones de violencia escolar se le reste importancia, por ende, naturalizarla, hecho que incide de forma directa en la falta de diseño de nuevas acciones para atenderla y prevenirla, al respecto García y Ortiz (2012), afirman que;

la violencia que se da en las aulas, se ha constituido en la cotidianidad entre los actores educativos: maestros y alumnos. Se acepta como algo normal, ya no causa extrañeza o asombro, al contrario, se acentúa convirtiéndose en una situación permanente. (García y Ortiz, 2012, p. 32).

En tal sentido, pareciera que la violencia ha tomado tanto auge en la escuela, que se convierte el algo trivial dentro de la cotidianidad, en razón de esta postura, Ghiso y Ospina (2010) expresan;

Los educadores y las educadoras han naturalizado de tal manera el problema que no son capaces de enfrentarlo, y llegan a afirmar que “lo que pasa es que hay situaciones que no ameritan tantas cosas, no hay que magnificar los problemas.” (p. 548).

Lo anterior deja ver, que la violencia se mide por las consecuencias directas o visibles que esta pueda ocasionar, sustrayendo la importancia de aquella violencia indirecta o invisible que causa daños más severos. La cotidianidad de la violencia en la escuela y en los diferentes escenarios de la sociedad, lleva a los actores educativos a interpretarla como parte del sentido común, pues pareciera que se concibe como algo normal, ya que la misma recurrencia de sus manifestaciones induce a la comunidad educativa a minimizarla.

De acuerdo con Chaux (2012), los niños y jóvenes que viven en contextos de violencia desarrollan tales comportamientos, porque la violencia en ese contexto es considerada legítima. De allí surge la preocupación de abordarla desde su misma complejidad, puesto que, la incapacidad de reconocer las diferentes formas de violencia hace también que las normas aplicadas para su tratamiento y las estrategias aplicadas para su prevención resulten inapropiadas y generadoras de nuevas formas de maltrato en el ámbito escolar.

En la teoría de la violencia, Galtung (2003), argumenta que la violencia tiene una triple dimensión, la directa (manifiesta y evidente), la estructural (intrínseca a los diferentes sistemas) y la cultural (aspectos de la cultura y la experiencia), el autor expresa que la violencia invisible origina la violencia directa, de igual forma expresa que la violencia invisible es más difícil de tratar, por tal motivo, es imperante que se reconozca el fenómeno en un sentido holístico, desde la mirada de todos los actores educativos incluido los entes reguladores de la educación, para generar estrategias innovadoras que lleven a atender y prevenir la violencia de forma efectiva, no solo hacia el estudiante con discapacidad sino a la comunidad en general.

Que claro que la labor del maestro es fundamental para enfrentar y combatir los casos de violencia hacia el estudiante con discapacidad, así como para promover y accionar una educación para la paz, Galtung (2003), expresa que todo problema tiene inmersa la solución, por lo tanto, se debe buscar el método para combatirlo. Galtung (2006), propone trabajar desde la práctica de la transformación (empatía, no violencia, creatividad), empatía para suavizar las actitudes, no violencia, para suavizar los comportamientos, creatividad para superar las contradicciones, privilegiando el

diálogo, el referido autor considera que los elementos básicos de su propuesta, busca crear condiciones para que los aspectos transformativos sean imperiosos.

Desde esta propuesta el estudiante con discapacidad es reconocido como igual frente a sus pares, pues la transformación va más allá de las desigualdades sociales, de igual forma toma como punto de partida la causa que origina la violencia, para mediar y combatirla, el rol del maestro es esencial, pues su intervención lleva a forjar una educación para la paz. En suma, aunque se implementan acciones para atender y prevenir las acciones maltratadoras en la escuela, estas son insuficientes para frenar la violencia hacia el estudiante con discapacidad, razón que lleva a reflexionar sobre la labor que ejerce la educación colombiana en la formación integral del ser, pues la educación no se reduce al saber y sus mediciones cuantificables, sino que la escuela es según Durkheim (1973), el escenario para la socialización, por tal motivo, la educación está llamada a formar en valores, en el reconocimiento y respeto por las diferencias, por los derechos humanos, para promover una eficiente y eficaz atención educativa al estudiante con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

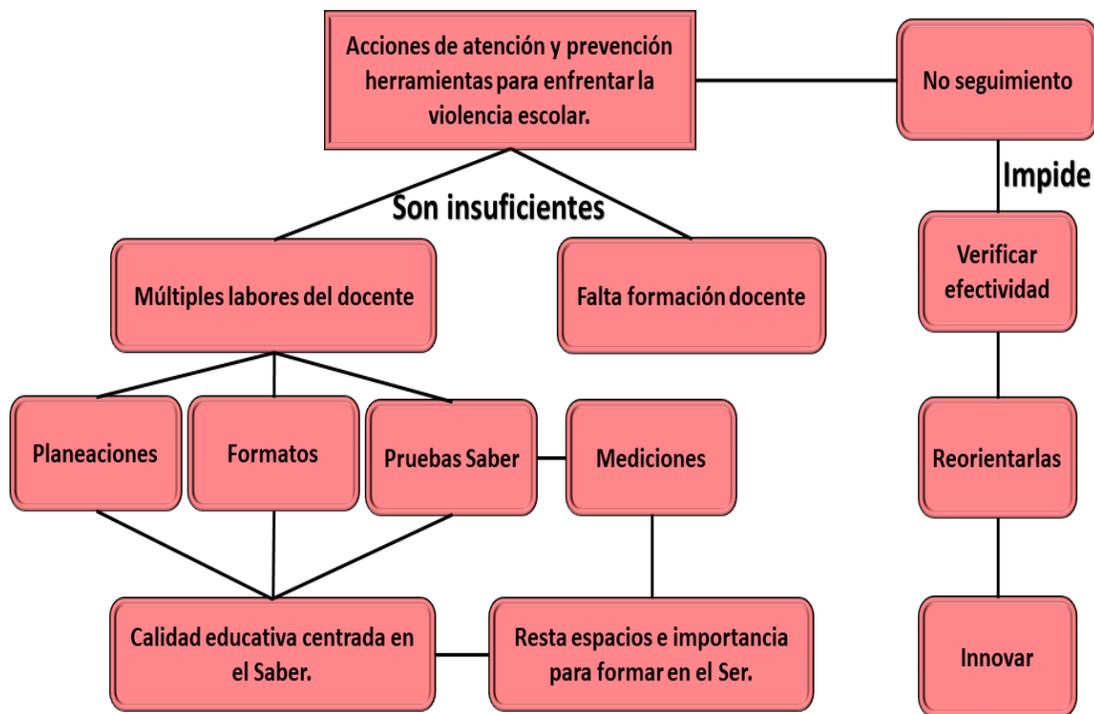


Gráfico 6. Las acciones de atención y prevención no son suficientes para mitigar la violencia hacia los estudiantes con discapacidad.

Marco legal sobre de la violencia escolar y la atención educativa a la población con discapacidad poco efectivo y desconocido por la mayoría de los actores educativos.

La educación es un derecho consagrado en la Constitución Política de Colombia (1991), en razón de ello, el Estado ha trabajado con miras a formar un ideal de hombre que responda a las necesidades de la sociedad desde la educación, así lo contempla y así se ha concebido. A través de la historia, cada época ha creado y desarrollado sus sistemas sociales, económicos, políticos y educativos a fin de organizar y controlar el funcionamiento de las instituciones y del pueblo en general. En cuanto a los sistemas educativos Durkheim (1973) argumenta, que cada sociedad en un momento determinado, desarrolla e impone un sistema educacional y este es producto de los esfuerzos de los dirigentes como búsqueda de una formación ideal, direccionado hacia una sociedad que demanda nuevos retos; los resultados se ven reflejados en un marco normativo que orienta el trayecto educativo y atiende también, a las disposiciones internacionales que favorecen la educación, en el caso colombiano estas disposiciones emergen principalmente de los organismos internacionales donde ella es miembro.

Las disposiciones internacionales, no sólo tratan de aspectos educativos en general, sino que muchos de ellos se concentran en la integración de la diversidad del ser humano y sus derechos. Por ello, el país centra su mirada en la reglamentación de la atención educativa para las personas con discapacidad, reconociendo que esta acción es un derecho fundamental y que al Estado le compete según la UNESCO, (2007), promover una educación de calidad asegurando la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población incluyendo la que se encuentra en situación de discapacidad, además de responder a las necesidades de aprendizaje, la educación también suscita la participación de la población con discapacidad en ambientes agradables y favorables para las relaciones interpersonales con el fin de disminuir la exclusión dentro y desde la educación (UNESCO, 2005). En este sentido, la educación está proyectada desde la esencia del ser y del saber.

En razón de lo expuesto, la investigación derivó que Colombia cuenta con un amplio marco normativo que da cobertura educativa a las poblaciones vulnerables entre

ellas: las personas en situación de discapacidad. Dichas normas son elaboradas para su total cumplimiento y así regular por mandato del Estado, el proceso de atención y formación pedagógica de los estudiantes con discapacidad. Weber (1964), sostiene que, a través de la normatividad, los Estados ejercen una dominación en los sistemas (en este caso el educativo), y su medio ejecutor lo representan las instituciones creadas para su cumplimiento, en este caso, las leyes, decretos entre otras, relacionadas con la discapacidad y la violencia, son creadas por el Estado y deben ser ejecutadas en el seno de cada institución educativa.

Ahora bien, haciendo un pequeño recorrido histórico, los inicios de la atención educativa a la población con discapacidad en Colombia data de la década de los 60°, donde nace la idea de atender a niños ciegos y sordos con recursos del Estado; con el paso del tiempo, se promovieron acciones que llevaron a la creación de la Unidad Central de Educación Especial del MEN, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, las Aulas Especiales en la Escuela Regular, el Sistema Nacional de Rehabilitación, entre otras, que buscaron dar la mayor atención a esta población a fin de que se incorporara a la vida en sociedad.

Más adelante, la Ley 115 (1994), dio lugar a la Integración escolar de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, y a partir de allí, surgieron Leyes, decretos, circulares, resoluciones, que apuntaron a abrir espacios educativos para la población con discapacidad. En los tiempos actuales dicha atención se rige por el decreto 1421 (2017), el cual reglamenta la atención educativa a las personas con discapacidad en el marco de una educación inclusiva, en este orden de ideas, el país ha tenido la intención de vincular a la población con discapacidad en espacios educativos considerado desde una visión general una acción favorable.

En lo que referente a la violencia escolar, Colombia también ha provisto lineamientos que benefician la convivencia escolar y por ende la minimización y/o anulación de la violencia en la escuela, actualmente las instituciones educativas se rigen por la ley 1620 (2013), y el decreto 1965 (2013), por los cuales, se crea y se reglamenta el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de

la Violencia Escolar, sin embargo, antes de esta legislación, se contaban con documentos jurídicos para atender la violencia en la escuela, estos se remontan al año 1991 con la Ley 12, en la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, y mediante la cual se fomenta una educación para la paz en todos los ámbitos de la sociedad. Así mismo, en la Constitución Política de Colombia (1991), la Ley 115 (1994), entre otras, se promueve una educación basada en valores, en la paz y la igualdad; a la valoración del ser y el respeto por el otro y la experimentación de una convivencia pacífica.

Aunque existen directrices que rigen la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (Decreto, 1421, 2017), así como la convivencia para la prevención y mitigación de la violencia escolar (Ley 1620, 2013), la realidad es que los mencionados reglamentos y demás documentos legítimos, no son efectivos en los procesos que lideran las instituciones educativas, aunque se cumplen con algunos planteamientos, otros quedan como letra muerta o sólo se evidencian como tareas burocráticas y muchas veces sin sentido. La excesiva documentación legal hace que las instituciones educativas se sumerjan en el formalismo del diligenciamiento de documentos, el riguroso control administrativo y el mero ejercicio de llenar y enviar recaudos, sin desarrollar procesos de seguimiento de objetivos logrados que den cuenta de la realidad en la aplicación de la norma. “Una especie de ejercicio de comunicación desde el documento escrito” (Weber, 1964).

Dicha ineffectividad, surge producto del distanciamiento con el que se ejecutan las leyes; desde el gobierno se publican las normas y la responsabilidad de cumplir con las directrices recaen exclusivamente sobre las instituciones (rector, coordinador y docente) y los entes reguladores no hacen el debido acompañamiento pertinente y periódico, para su implementación y seguimiento. En toda sociedad y organización, dice Durkheim (1973), cada persona tiene una función social diferente, si se desempeña bien la labor individual, se beneficia al organismo social en su totalidad. De allí que se hace necesario la implementación de un trabajo colaborativo de todas las partes (Estado, gobierno, Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Educación,

Instituciones) con miras a fortalecer las instituciones educativas para la efectiva aplicación de la norma y el logro de los objetivos.

En razón de lo expuesto y como punto particular y crucial, tanto las leyes como los decretos y demás lineamientos en el marco de la atención educativa a las personas con discapacidad y la atención y prevención de la violencia escolar, establece la necesidad de formación del docente, la cual busca capacitarlos con la intención de promover los procesos en el cerco de la eficiencia y efectividad, factor que fragiliza la norma, porque no se da cumplimiento a ello, lo que desencadena el desconocimiento de la misma por parte de la comunidad educativa, pues al no tener un dominio sobre el reglamento, se torna complejo aplicarlo y divulgarlo; el mismo desconocimiento lleva a transgredirla y con ello a desligar acciones que vulneran los derechos de los estudiantes, en el caso puntual de los estudiantes con discapacidad.

Según Rousseau (1996) las leyes se formulan como efecto de las acciones de la sociedad, con la intención de regular, organizar y controlar. En este sentido, el amplio marco normativo con el que cuenta Colombia en torno a la inclusión y la violencia escolar, sugiere en teoría, que la educación desde sus diferentes perspectivas y funciones (dirigir, administrar, ejecutar el procesos de enseñanza y aprendizaje), se debería conocer y aplicar sin ningún contratiempo, y por ende no debería existir violencia en las instituciones, pues la norma direcciona una educación en función de los valores, que promuevan la paz y la convivencia pacífica. Sin embargo, dichas disposiciones no se materializan en el contexto escolar, lo que permite inferir que detrás de ese gran cuerpo normativo se encuentra una forma de violencia llamada por Bourdieu (1998), como violencia oculta y que se ejerce desde el poder sobre los dominados sin que éstos la consideren, y esta forma de violencia (oculta e invisible) según Galtung (2003), es la base de las demás formas de violencia.

Desde el pensamiento de Durkheim (1973), el sistema educativo impuesto para la sociedad actual, pareciera exhibirse desde la corriente positivista, pues en función de sus requerimientos concentra sus esfuerzos en las mediciones y resultados del saber más que en los procesos que forman al ser humano en una cultura de paz, en el respeto por las diferencias y en la defensa de los derechos humanos, aun cuando su marco

normativo así lo dispone. Tal como se ha planteado a lo largo de la investigación, la educación no solo forma en la disciplina del conocimiento, su esencia también radica en el ser y su dimensión axiológica.

La situación de violencia que vive hoy Colombia producto de la crisis de valores, convoca a los actores educativos a reflexionar sobre su quehacer, desde la formulación de sus normas, su aplicación, la práctica pedagógica y en la reorientación de los procesos como búsqueda de solución a la crisis social. La educación es un medio de socialización, dice Durkheim (1973), donde el individuo pasa a formar parte de una sociedad, de ella depende no solo el conocimiento para una sociedad productiva, sino también, la formación desde la persona humana con el compromiso de crecimiento individual y social. Urge la necesidad de una revisión exhaustiva, en el conocimiento y aplicación del marco normativo vinculado con la violencia escolar y con la educación inclusiva de Colombia, con el ánimo de reflexionar en torno a las falencias existentes y hacer los respectivos ajustes desde su formulación, ejecución y seguimiento para no incurrir directa e indirectamente en la vulneración de los derechos de los estudiantes ni en la generación de violencia desde el mismo sistema educativo y consecuentemente hacia el escolar.

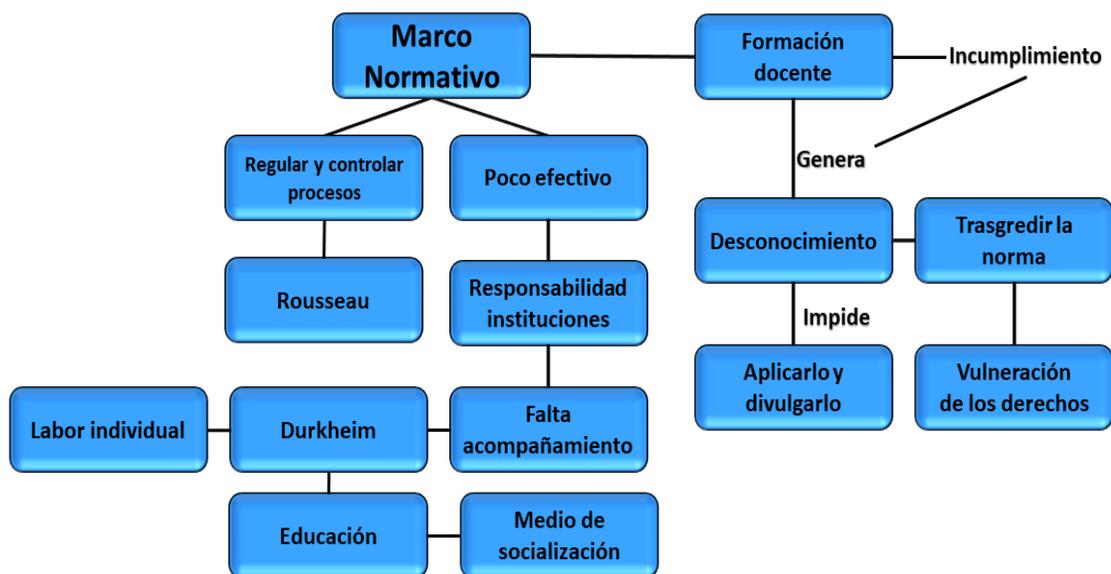


Gráfico 7. Marco legal sobre de la violencia escolar y la atención educativa a la población con discapacidad poco efectivo y desconocido por la mayoría de los actores educativos.

Se puede resumir entonces, que la investigación desarrollada en el colegio Los Santos Apóstoles Sede José Celestino Mutis No. 31, devela diferentes formas de violencia hacia los estudiantes con discapacidad; tales como verbal, psicológica y simbólica, de igual forma destaca las acciones que la institución desarrolla bajo el liderazgo de los docentes para atender y prevenir la violencia hacia esta población, sin embargo, el fenómeno sigue vigente de forma visible e invisible, los resultados demuestran que uno de los factores por los cuales esta población sufre violencia escolar es debido a su condición de discapacidad, por lo que es necesario reflexionar en las conductas que generan maltrato y enfrentarlas con acciones contundentes.

Es aquí donde resalta el rol de la educación, ya que esta, es la herramienta fundamental para la formación y el fortalecimiento de la convivencia, de allí la importancia de implementar acciones que induzcan a una educación para la paz, que según la UNESCO (2000), es la promoción de conocimientos y valores necesarios para lograr cambios de comportamientos que lleven a los estudiantes a prevenir la violencia, a resolver conflictos pacíficamente y a crear condiciones para la paz. En este sentido, esta educación para la paz induce a un cambio de mentalidad, a promover valores como el respeto y la tolerancia, así como la aceptación por las diferencias.

Chaux y Velásquez (s.f) expresan que:

La Educación para la Paz se refiere a la formación que busca contribuir directamente a la convivencia pacífica, es decir, a la promoción de relaciones constructivas, incluyentes, cuidadosas, sin agresión, ni discriminación o maltrato, tanto entre los estudiantes y en la comunidad escolar, como en la sociedad en general. (p. 6).

Por lo tanto, es indispensable el trabajo individual y colectivo de la comunidad educativa, en especial la institución colegio Los Santos Apóstoles Sede José Celestino Mutis No. 31, para favorecer los ambientes en los que se desenvuelven los estudiantes con discapacidad. Es imperioso que desde la práctica pedagógica se fortalezcan los procesos de la educación para la paz, acto educativo que se halla en todo el marco normativo colombiano, pero que por diferentes factores en ocasiones se le resta importancia. Si desde las aulas se educa para la paz, dicho aprendizaje trasciende a los diferentes sectores de la sociedad, haciéndola más justa, equitativa e inclusiva. Una

educación basada en valores posibilita el reconocimiento propio y del otro, facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje y favorece el desarrollo de competencias básicas, científicas, laborales y ciudadanas. La violencia escolar se debe enfrentar con una educación desde y para la paz.

Para ello, es importante también el cumplimiento de todo el marco normativo colombiano vinculado con la discapacidad, la convivencia escolar y la educación para la paz, pues la investigación también reveló el poco conocimiento de este por la comunidad educativa, lo que genera poca efectividad en los procesos; situación que lleva a infringir la norma y a generar violencia contra los estudiantes con discapacidad de forma indirecta, por lo cual, dentro del contexto de la investigación se hace notable la necesidad del acompañamiento permanente de la entidad territorial, así como el seguimiento a los procesos por parte del Ministerio de Educación Nacional.

De igual forma, es importante dar cumplimiento a las capacitaciones y formación docente contempladas en el marco legal de Colombia, acciones que benefician no solo al colectivo docente en su conocimiento, sino que también enriquece sus prácticas y quehacer educativo, direccionando su trabajo en la formación de individuos desde la colectividad y en el fortalecimiento del saber, el hacer, el ser y el convivir, acciones que generan un clima escolar agradable en todo el estudiantado y consolida la esencia del maestro como agente de prevención de violencia.

La investigación evidencia que la institución trabaja por atender, prevenir y mitigar la violencia, no obstante, dichas acciones se tornan escasas ante un fenómeno tan complejo, por lo cual, los mismos resultados hacen un llamado a consolidar y fortalecer de forma permanente los procesos de una educación para la paz, con el acompañamiento de las autoridades educativas. La educación es una labor que se ejerce con la participación de todos los actores educativos con miras a la formación de un individuo competente para la sociedad, que reconozca, valore, respete y acepte a su semejante sin tener en cuenta las diferencias. La educación para la paz favorece la convivencia pacífica y garantiza la educación inclusiva.

En suma, las derivaciones teóricas se pueden graficar de la siguiente manera:

CAPÍTULO VI

REFLEXIONES FINALES

La violencia es una problemática histórica en la sociedad colombiana y ha tomado espacios en la educación desde su mismo origen, aun cuando se hallan gran cantidad de estudios sobre la violencia escolar, este fenómeno sigue creciendo y se agudiza dentro de las instituciones educativas. Tal es la preocupación por mitigar el fenómeno, que la Corte Constitucional ordenó al Ministerio de Educación Nacional formular una ley que contribuyera con su atención y prevención; ordenanza acatada y cumplida, mediante la Ley la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar: ley 1620 (2013) y el decreto 1965 (2013), sin embargo, dichos lineamientos tienen 8 años de vigencia y en la actualidad el fenómeno cada día cobra más fuerza.

A hora bien, el sistema educativo con la intención de vincular a la población en situación de discapacidad a las aulas regulares, expide el decreto 1421 (2017), el cual, reglamenta en el marco de la educación inclusiva y la atención educativa a la población con discapacidad, a partir de él, todas las instituciones tienen la responsabilidad de dar cobertura a dichos estudiantes y de darles una educación integral y de calidad, situación que si bien es cierto se intenta cumplir, y esto ha desencadenado en conductas maltratadoras y episodios de violencia que se manifiestan desde los mismos estudiantes regulares hasta los propios docentes. Desde allí nació la idea de estudiar la violencia escolar en población con discapacidad desde las experiencias de los actores educativos con la intención de comprender, describir e intentar explicar este fenómeno con la ayuda de una metodología cualitativa y el método fenomenológico.

En razón de lo expuesto, la investigación se planteó como objetivo general; teorizar acerca de la violencia escolar manifiesta hacia los estudiantes con discapacidad desde las experiencias de los actores educativos, para ello, se tomó referentes teóricos

como; Bronfenbrenner y Albert Bandura en el ámbito pedagógico-psicológico y Max Weber, Emile Durkheim y Pierre Bourdieu en el campo de la sociología de la educación y una vez culminado el proceso de recolección e interpretación y análisis de la información la investigación obtuvo los siguientes resultados:

Atendiendo al primer objetivo específico con el cual plantea; caracterizar la violencia escolar que se presenta hacia los estudiantes con discapacidad, los hallazgos revelaron que estos estudiantes experimentan episodios de violencia desde sus compañeros tipificados como: violencia física que se manifiesta en empujones y daños a las pertenencias, situaciones que son reconocidas tanto por los propios estudiantes como por los padres de familia, no obstante, los docentes y directivos, consideran que estas situaciones sencillamente no suceden. Lo que genera preocupación en algunos involucrados, pues da vía libre para que los maltratadores fortalezcan su poder sobre estos estudiantes vulnerables; lo que conlleva a reflexionar sobre el rol del docente hacia la protección de esta población en virtud de su condición de discapacidad, se concluye entonces, que la violencia física es visible para quienes la experimentan de forma directa e invisible para los demás agentes educativos y la institución no reconoce su existencia.

De igual forma se encontró la práctica de violencia verbal expresada a través de apodos, burlas, insultos, provocaciones, acusaciones injustas, palabras hirientes, aludiendo a las características propias del escolar en razón de la discapacidad, marcando de esta forma las diferencias de tipo corporal e intelectual que se presentan en los estudiantes con y sin discapacidad, situación que permite inferir que la diferencia es una de las causas que genera violencia hacia esta población, factor que requiere ser atendido de inmediato, ya que esta conducta ocasiona sucesos de ridiculización e impide el goce de sus derechos.

Sumado a esto, los resultados revelan también que los estudiantes con discapacidad experimentan violencia psicológica en forma de rechazo, discriminación, miradas despectivas, esta violencia es una problemática no perceptible por los espectadores, pero sus consecuencias son agravantes en la estructura mental y emocional de la víctima, esta conducta reduce al escolar hasta tal punto de llevarlo a

que apruebe la violencia, o en su defecto que la reproduzca con sus pares inmediatos. Las situaciones que induzcan a la violencia psicológica, así como a las demás formas, deben ser atendidas de manera oportuna y pertinente, ya que la labor educativa hacia el estudiante con discapacidad, es fomentar los espacios para que ellos sean reconocidos y aceptados desde sus diferencias, pues la intención, es brindarles calidad de vida y no ocasionarles maltratados.

De la misma manera y a la luz de los resultados, el maestro también se configura como un agente maltratador del estudiante con discapacidad, desde la violencia psicológica, este ejerce rechazo, discriminación e indiferencia, este rechazo y discriminación entre otros factores; es producto del mismo desconocimiento que se tiene en cuanto la atención a los estudiantes con discapacidad, pues existe un temor para enfrentar este reto para el cual afirman ellos no fueron preparados, situaciones que atentan contra los derechos de esta población.

Dentro de las labores innatas del docente estipuladas por la ley, se encuentra la de proteger a los estudiantes de todo tipo de violencia, garantizar el respeto por las diferencias y promover una convivencia pacífica. No obstante, se evidenciaron situaciones autoritarias y tradicionales en su práctica pedagógica, lo que permite derivar la existencia de una forma de violencia vinculada con lo simbólico e invisible, puesto que el profesor como autoridad pedagógica y dueño del saber, deja ver la relación asimétrica e impone su postura, situación que se contradice con las últimas tendencias pedagógicas y decisiones de Estado, donde se establece la necesidad de desarrollar una atención pertinente para el progreso y avance de estos estudiantes; esto por supuesto, origina desigualdades dentro del aula escolar y evidencian clara vulneración de los derechos de estos estudiantes.

Por otra parte, el escenario encontrado para el desarrollo de los episodios de violencia es el aula de clase, el patio de descanso y los alrededores de la institución; pues ocurren durante el descanso y en el momento de la salida de la institución y en ausencia del docente. Aunque para muchos es público y notorio que las situaciones de violencia se desarrollan en estos escenarios, la realidad deja entrever cierta indiferencia ante estos hechos y a pesar que se implementan algunas acciones para minimizarla, el

fenómeno sigue vivo en el referido escenario, dando indicios a una naturalización del fenómeno en el contexto educativo. Por lo tanto, se requiere en primera instancia que se reconozca el fenómeno desde su complejidad y combatirlo también con acciones complejas.

La violencia escolar es un fenómeno real, que se presenta de forma visible e invisible, directa e indirecta hacia los estudiantes con discapacidad, estas conductas son ejercidas desde sus compañeros y maestros. La investigación revela que la misma condición del estudiante es factor de conductas maltratadoras, por lo cual, se debe promover una cultura de respeto por las diferencias en el marco de la educación inclusiva. Así también el maestro debe reflexionar en su práctica pedagógica, evaluar sus conductas y actitudes que llevan a maltratar al escolar con discapacidad, ya sea directa o indirectamente, puesto que, el docente es el agente clave para concretar los procesos de socialización, respeto, tolerancia, aceptación, entre otros. Mientras el maestro no transforme sus prácticas autoritarias y demás conductas negativas hacia el estudiante con discapacidad el fenómeno seguirá vigente, pues el no reconocimiento de la problemática, lleva a estados de naturalización, lo que impide combatirla consecuentemente y efectivamente.

En conexión con el segundo objetivo; Develar las experiencias de los actores educativos en la aplicación del marco legal vinculado con la discapacidad y la violencia escolar, el estudio arrojó que Colombia cuenta con un muy amplio marco normativo que regula la atención educativa a dicha población, así como la convivencia, atención y prevención de la violencia escolar. Sin embargo, el mencionado cúmulo de documentos legítimos no es efectivo en la práctica educativa, ya que, las directrices no se cumplen o se logran cumplir en forma parcial.

Dentro de los aspectos concluyentes para este objetivo se encuentra que a juicio de los informantes la norma que se impone y regula la atención educativa a las personas con discapacidad, es el decreto 1421 (2017), y partiendo de ello se encontraron situaciones como las siguientes: muchas veces en la institución se le niega el acceso a estos estudiantes por motivo de su discapacidad; la planta física carece de condiciones y adecuaciones requeridas para el proceso pedagógico de estos estudiantes siendo esto

un factor negativo puesto que en el escenario de esta investigación, son los estudiantes los que se adaptan a la institución y no al contrario como lo dice la norma; no se cuenta con el material pedagógico para desarrollar la práctica educativa, son los maestros con recursos propios los que muchas veces suplen la necesidad; con relación al PIAR, la mayoría de los maestros cumplen el requerimiento pero no hay certeza que esto favorezca las acciones de atención debido por un lado, a la falta de capacitación de los educadores y por el otro, el personal idóneo para hacer la revisión del plan es insuficiente, sólo se cuenta con un docente orientador para más de tres mil estudiantes.

La aplicación del PIAR por otra parte, genera inconformidad en los estudiantes, a la luz de los resultados ellos se sienten excluidos por el hecho; que sus actividades son diseñadas para responder a sus necesidades y características particulares y le dan tratamiento pedagógico diferente al resto de sus compañeros haciéndolos sentir “diferentes” en el trato y las actividades. Adicional a ello, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), así como el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) y el manual de convivencia carecen de los respectivos ajustes atendiendo a la reglamentación en el marco de la educación inclusiva. A ello se le suma la poca formación del docente para cumplir con estos ajustes y dar atención pertinente y oportuna a esta población, los docentes manifiestan desconocer la totalidad del marco normativo y este desconocimiento sin duda, conlleva a la vulneración de sus derechos.

Se concluye entonces, que en el incumplimiento de la norma subyacen expresiones de violencia, al comparar los resultados de la investigación con el marco normativo, resulta paradójico observar que la atención educativa a la población con discapacidad fue diseñada desde el ámbito internacional y nacional para eliminar la discriminación y la exclusión (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), UNESCO (2005), Ley 1618 (2013), Ley 366 (2009), Ley 361 (1997), sin embargo, desde esta categoría inicial se ven inmersas la discriminación y la exclusión y por ende, violencia psicológica-simbólica que se practican consciente o inconscientemente principalmente por los docentes y directivos.

En respuesta al tercer objetivo: valorar las acciones de atención y prevención frente a situaciones de violencia escolar hacia la población con discapacidad en el

contexto de la investigación, se concluye que en el marco de la educación inclusiva para la atención de los estudiantes con discapacidad, el docente interviene en la ruta de atención y protocolos para la inclusión que desarrolla la institución y que esta cuenta con un especialista que se encarga de atender y/o remitir según sea el caso, a tratamientos más complejos. Sin embargo, muchas de estas acciones son desconocidas por los padres de familia y los propios estudiantes y por lo tanto en la mayoría de los casos, poco efectivas.

En cuanto a la prevención de situaciones de violencia, esta se lleva a cabo mediante charlas, talleres y técnica de regulación institucional llamada el semáforo. Dichas acciones van encaminadas hacia la aceptación y el respeto por las diferencias, son aplicadas a estudiantes en el aula, en las clases de cátedra de la paz y ética y valores principalmente, también a los padres de familia en jornadas de sensibilización. Los docentes son quienes diseñan e implementan las estrategias y entre ellos suman esfuerzos por contrarrestar al fenómeno. El estudio revela que, aunque el maestro interviene, atiende e idea estrategias para enfrentar y prevenir la violencia, tales esfuerzos se ven reducidos, pues son insuficientes las acciones dada la complejidad del fenómeno y esto se refleja en la vigencia del mismo.

En este sentido, la violencia escolar impide que los docentes se desempeñen de manera eficaz en su quehacer educativo (UNESCO, 2014; UNESCO, 2016), de allí la importancia de hacerle frente a dicha problemática, en razón de ello, La OMS (2020), expresa que “Las escuelas se encuentran en una posición única para prevenir y afrontar la violencia contra los niños. Además de ser responsables de asegurar que sus recintos son espacios seguros y protectores.” (p. 2), por lo cual, la organización en mención, orienta a las instituciones, a implementar acciones como recurso para la prevención de la violencia en la escuela.

En dichas orientaciones sobresale la importancia de capacitar a los maestros en técnicas de disciplina y gestión de aulas positivas, así mismo, expone que la violencia se debe prevenir a través de actividades integradas en el plan de estudios. Motiva también a las instituciones educativas a estudiar de forma constante la violencia escolar y hacerles seguimiento a sus cambios a lo largo del tiempo, vincular a las familias en

las actividades no solo de atención sino también en las de prevención. De igual forma, insta a evaluar constantemente las actividades de prevención para fortalecerlas o trabajar nuevas. La OMS (2020), hace un llamado a transformar las creencias nocivas de los docentes, capacitarlos para que puedan reconocer la violencia y de esta forma hacerle frente de forma inmediata, así como, sensibilizar a toda la comunidad educativa y crear una cultura de no aceptación de la violencia.

En resumen, los hallazgos encontrados generan situaciones que ameritan estudio y reflexión: la violencia escolar se podría configurar en una barrera para la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. En todo caso, la violencia escolar hacia la población con discapacidad (objeto de este estudio), es un fenómeno trascendental que requiere de acciones efectivas para combatirla, mitigarla y erradicarla, y posibilitar la formación del estudiante con discapacidad en ambientes favorables, donde sea reconocido, aceptado y valorado y se le respete su dignidad humana. Camargo (1997), sugiere que es en la escuela donde se construye “una idea de mundo, de sociedad, de persona y de relaciones que entran a formar parte de las maneras de ser e interactuar los individuos.” (p.5). También la referida autora expresa, que la falta de formación en la tolerancia y el respeto a la diferencia cierra las posibilidades a la construcción de la paz y abre brechas a las manifestaciones de violencia en la escuela con trascendencia en la sociedad.

Todo lo anteriormente reseñado, generó la posibilidad de derivar unas premisas o supuestos de carácter teórico reflexivo que intentaron aproximarse a una explicación del fenómeno en estudio (objetivo específico No.4) partiendo de la integración de los hallazgos obtenidos y presentados en el capítulo IV. Con ellas se intentó reflexionar acerca de la violencia escolar hacia los estudiantes con discapacidad desde una perspectiva crítica, lo cual permitió ver el fenómeno desde diferentes discursos y posturas disciplinarias y de esta manera se pudo ampliar nuestra comprensión acerca de un problema que para algunos es público y notorio y para otros sencillamente no existe, pero sigue siendo un tema complejo que hace parte de la propia historia de Colombia y es necesario mitigarlo con acciones contundentes e igualmente complejas.

REFERENCIAS

- ¿Cómo prevenir y cómo abordar la violencia escolar? (s.f). Ministerio de Educación Chile. Documento en línea: <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/10.-Como-prevenir-y-abordar-la-Violencia-Escolar.pdf>.
- Acosta, A. y Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista de Investigación*, 83 (38)
- Acosta, D. y Sierra, L. (2020). La normalidad entre comillas: un estudio de las violencias escolares en estudiantes con discapacidad. Tesis no publicada. Universidad Pedagógica Nacional.
- Aizpuru, M. (2008). La persona como eje fundamental del paradigma humanista. *Acta universitaria* 18(Esp.1), 33-40. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/416/41601804.pdf>. [Consulta: 2020, enero 20]
- Albert, M. (2009). *La investigación educativa*. España: Mc Graw Hill.
- Alonso, M. (2020). La violencia contra los niños y las niñas con discapacidad en España. Situación jurídica y social. Estudio integral 2019. Observatorio estatal de la discapacidad. Fundación CERMI mujeres.
- Álvarez, E. (2015). *Violencia escolar: variables predictivas en adolescentes gallegos*. Universidad de Vigo: España.
- Arteaga, N. y Arzuaga, S. (2017). *Sociología de la violencia: estructuras, sujetos, interacciones y acción simbólica*. México: Facultad Latinoamericana de ciencias sociales
- Bandura, A. (1975). Análisis del aprendizaje social de la agresión. En: Bandura, A. y Ribes, E. (Eds.), *Modificación de Conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia* (p. 307-350). México: Trillas.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: España. Ed. Calpe.
- Baridón, D. (2010). *Estudio de la violencia escolar en los centros de educación media de Juan Lacaze*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Alcalá, Madrid: España.
- Bautista, M., Turnubull, B., Saad, E. e Irais, A. (2016). La interacción de alumnos con discapacidad y sus pares en la escuela regular. *Psicología Iberoamericana*, 24 (1), 8-18, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
- Benavidez, G. (2017). *Cátedra de la paz*. Bogotá: Noma.

- Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales. Bogotá: PEARSON.
- Bertely, M. (2002). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
- Blanco, R. (2010). Hacia una escuela para todos y con todos” OREALC/UNESCO Santiago.
- Blumer, H. (1981). Interaccionismo simbólico. Perspectiva y método. Hora SA. España.
- Bolaños, L. y Roa, M. (2015). Análisis de la convivencia escolar en dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, desde la política pública contenida en la ley 1620 de 2013. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Bolívar, C., Contreras, J., Jiménez, M. y Chaux, E. (2010). Desentendimiento moral y dinámicas del robo escolar. Revista Criminalidad, 52 (1), 243-261.
- Bourdieu, P. (1980). El sentido práctico. Madrid: Siglo veintiuno.
- Bourdieu, P. (1988). La distinción criterios y bases sociales del gusto. Madrid. Taurus.
- Bourdieu, P. (1994). Espacio Social y Poder Simbólico, en Cosas Dichas. Ed. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1996). Cosas dichas. Editorial Gedisa S.A Barcelona.
- Bourdieu, P. (1998). Espacio social y poder simbólico: Buenos Aires: Gedisa.
- Bronfenbrenner, U. (1978). El papel social del niño en perspectiva ecológica. Zeitschrift für Soziologie. 7, 4-20.
- Bronfenbrenner, U. (1979). La ecología del desarrollo humano. Madrid: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1997). La ecología del proceso de desarrollo. En W. Damon (Ed.), Manual de psicología infantil: Vol. 1. Modelos Teóricos de Desarrollo Humano, (5ª ed). Nueva York: Wiley.
- Bruner, J. (1989). Realidad mental, mundos posibles. Barcelona. Gedisa.
- Cabezas, H. y Monge, M. (2013). Violencia escolar, un problema que aumenta en la escuela primaria costarricense. Revista electrónica actualidades investigativas en educación, 13 (2), 1-20.
- Cáceres, C. (2009). Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. [en-línea]. Audito: Revista electrónica de audiología. 2(3), 74-77. Disponible en: <http://www.audito.com/revista/pdf/vol2/3/020304.pdf>. [Consulta: 2020, mayo 10]

- Calderone, M. (2004). Sobre Violencia Simbólica en Pierre Bourdieu. La trama de la comunicación. Vol 9. Universidad Nacional del Rosario. Argentina.
- Calle, G., Ocampo, D., Franco, E., Rivera, G. (2018). Estrategia formativa para mitigar la violencia escolar en perspectiva de derechos humanos. *Educación y Humanismo*. 20 (34), 79 – 95.
- Camargo, M. (1997). La violencia escolar y la violencia social. Universidad Pedagógica Nacional.
- Castiblanco, L. (2015). La escuela: escenario de conflicto y violencia. Universidad Santo Tomás.
- Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34, 164-167. Cali: Universidad del Valle.
- Centro de Investigación Avanzada de Educación CIAE. (2017). Seminario Internacional “Monitoreando la convivencia escolar.” Universidad de Chile.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de estudios sociales*. 47- 58.
- Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá: Prisa.
- Chaux, E. (2013). Violencia escolar en Bogotá: avances y retrocesos en 5 años. Documento de Trabajo EGOB, 5. Bogotá: Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo. Universidad de los Andes.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional – Universidad de los Andes.
- Chaux, E. y Velásquez, A. (s.f). Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. Ministerio de Educación Nacional.
- Chaux, E. y Velásquez, A. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 13-37.
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: un problema pedagógico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 18 (1). 65 – 81.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. CEPAL. (2017). La violencia en el espacio escolar. Documento en Línea. Disponible en: www.cepal.org. [Consulta: 2020, marzo 3]
- Comité Español de representantes de personas con discapacidad CERMI. (2016). La discapacidad en el espejo y en el cristal: derechos humanos, discapacidad y toma de conciencia, artículo 8 de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, un camino previo por recorrer. Madrid: Ediciones Cinca.
- Comité Español de representantes de personas con discapacidad CERMI. (2019). El acoso y el ciberacoso escolar en el alumnado con discapacidad. Madrid: Fundación Once.
- Constitución Política de Colombia (1991). Bogotá, Colombia.
- Contreras, L y Cagua, J. (2020). Acoso Escolar en un caso con Hidrocefalia Congénita. Universidad Cooperativa de Colombia. Bucaramanga.
- Convención Americana sobre Derechos Humanos. (1969). Organización de los Estados Americanos. San José, Costa Rica.
- Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación en contra de las Personas con Discapacidad. (1999). Asamblea General de la Naciones Unidas. Guatemala.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2008). Naciones Unidas Derechos Humanos. Nueva York y Ginebra.
- Copertari, S. y Fica, R. (2005). Violencia-Educación. Constitución subjetiva desde la complejidad. En Revista, La Trama de la Comunicación Vol. 10, Universidad Nacional de Rosario. Rosario. Argentina. Disponible en: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:XmimJx3rYysJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4467350.pdf+&cd=4&hl=es-419&ct=clnk&gl=ve&client=firefox-b-d>. [Consulta: 2020, junio 01].
- De la Fuente, E. (2015). Problemas psicológicos en estudiantes debido al rechazo en el ingreso. Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa.
- De Riviera, L. (2013), El maltrato psicológico. Como defenderse del bullying, el mobbing y otras formas de acoso. Altaria Ediciones de la U. Bogotá: Colombia.
- De Zubiria, S. (2009). Como investigar en educación. Bogotá: Magisterio.
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos. (1990). Jomtien. Tailandia.

Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948). Asamblea General de las Naciones Unidas, Resolución 217 A (III). Paris.

Decreto 1006. (2004). Por el cual se modifica la estructura del Instituto Nacional para Ciegos, INCI, y se dictan otras disposiciones. Presidente de la República.

Decreto 1038. (2015). Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Presidente de la República.

Decreto 113. (2020). Por el cual se dictan disposiciones en relación con la certificación de discapacidad y el registro de localización y caracterización de personas con discapacidad. Presidente de la República.

Decreto 1290. (2009). Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 1336. (1997). Por el cual se modifica el régimen de Prima Técnica para los empleados públicos del Estado. Presidente de la República.

Decreto 1421. (2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Presidente de la República.

Decreto 1550. (1998). por el cual se modifica el párrafo del artículo 1° del Decreto 1293 del 9 de julio de 1998. Presidente de la República.

Decreto 1860. (1994). por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Presidente de la República.

Decreto 1965. (2013). Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Congreso de la Republica de Colombia.

Decreto 2082. (1996). Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Presidente de la República.

Decreto 2082. (1996). Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Presidente de la República.

Decreto 2369. (1997). Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 324 de 1996. Presidente de la República.

Decreto 3011. (1997). por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones. Presidente de la República.

- Decreto 3020. (2002). por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones. Presidente de la República.
- Decreto 366. (2009). Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. Presidente de la República.
- Decreto 369. (1994). Modificado en lo pertinente por el Artículo 18 del Decreto 1006 de 2004, Derogado por el Artículo 18 del Decreto 1131 de 1999, Reglamentado parcialmente por el Decreto 1509 de 1998. Presidente de la República.
- Decreto 4807. (2011). Por el cual se establecen las condiciones de aplicación de la gratuidad educativa para los estudiantes de educación preescolar, primaria, secundaria y media de las instituciones educativas estatales y se dictan otras disposiciones para su implementación. Presidente de la República.
- Decreto 4937. (2009). Por el cual se modifica el artículo 45 del Decreto 1748 de 1995, se crean y se dictan normas para la liquidación, reconocimiento y pago de unos bonos especiales de financiamiento para el ISS. Presidente de la República.
- Decreto 672. (1998). Por el cual se modifica el artículo 13 del Decreto 2369 de 1997. Presidente de la República.
- Defensoría del Pueblo. (2105). Previniendo y actuando frente al acoso escolar. Bogotá: Escala S.A.
- Del Barrio, C. y Van der Muelen, K. (2015). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *pensamiento psicológico*. 14 (1), 103 – 118.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*. 10, 77 – 89.
- Denzin, N y Lincoln, Y. (1995). Introducción: ingresando al campo de la investigación cualitativa. Londres: Sage.
- Domenech, M. y Iñiguez, L. (2002). La construcción social de la violencia. *Revista Athenea Digital*. N°2. Disponible en: <https://atheneadigital.net/article/viewFile/54/54-pdf-es>. [Consulta: 2020, marzo 12]
- Durkheim, E. (1973). Educación y sociología. París: Ed. Península.
- Durkheim, E. (1992). La división del trabajo social. Barcelona: Planeta.

- Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Valencia, Valencia: España.
- Falla, G., Gázmin, M. (2019). *Estudio sobre la comprensión de la violencia escolar en estudiantes con discapacidad intelectual. Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar. Volumen III*.
- Farranto C. y Dukuen, J. (2017). “Discapacidad” y opresión. Una crítica desde la teoría de dominación de Bourdieu. *Revista de Ciencias Sociales*. 30 (40), 151-168. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay
- Fernández, I. (2010). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. España: Narcea.
- Fernández, J. (2003). *La Ontología de la Educación como un referente para la comprensión de sí misma y del mundo*. Colección de Filosofía de la Educación, (17), 37-57 Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador.
- Ferrater, J. (1998) *Diccionario de Filosofía Tomo II*. Buenos Aires: Editorial Suramericana
- Freire, P. y Faundez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta, conversaciones con Antonio Faundez*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Freud, S. (1969). *Psicoanálisis del arte*. Madrid: Alianza.
- Freud, S. (1973). *Tres ensayos para una teoría sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fuentes, C. (2019). *Los estudiantes con discapacidad, grupo de riesgo para el acoso escolar: una revisión bibliográfica*. Universidad de Cantabria.
- Galicia, J. (s. f). *Retos para transformar el habitus docente frente a las demandas de la educación a distancia, el caso de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*.
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de psicología*. Argentina: siglo XXI editores.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika: Bakeaz/Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2006). *La transformación de conflictos por medios pacíficos. (Método TRANSCEND)*. Turín, Programa de capacitación en gestión de desastres de las Naciones Unidas - Centro de estudios Sereno Regis.

- García, B. (2015). La violencia escolar en Bogotá: una mirada desde los maestros, las familias y los jóvenes. Aplicación, de un modelo cualitativo de investigación y prevención en escuela, familia y barrio. Tesis doctoral. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.
- García, B. y Ortiz, B. (2012). Los maestros ante la violencia escolar. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- García, J. (2019). Las expresiones de los estudiantes de instituciones de nivel superior en torno a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e10, 1-12. doi:10.24320/redie.2019.21.e10.1949.
- García, M. y Ascencio C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y actores. *Revista intercontinental de psicología*
- García, S. (2013). *Violencia e inclusión educativa*. México: Alfo.
- García, Y. y Mendoza, B. (2009). El autoritarismo y su expresión en la formación docente *Laurus*. 15 (30), 71-93. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Garzón, K. (2015). De la inclusión a la convivencia: las narrativas de niños y niñas en diálogo con políticas públicas en discapacidad. *Rev. Fac. Med.* 63(3), 67-74.
- Ghiso, A. y Ospina, V. (2010). Naturalización de la intimación entre escolares: un modo de construir lo social. *revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*. 8 (1), 535 – 556
- Giraldo, J. (2017). *Discapacidad, salud y escuela*. Bogotá.
- Gómez, A. (2001) *Metodología de la investigación cualitativa*. Barcelona. UPT.
- Gómez, A., Gala, F., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, M., Lupiani, S. y Barreto, M. (2007). El bullying y otras formas de violencia adolescente. *Cuadernos de medicina forense*. 13 (48-49), 165 – 177.
- González, G. (2010). Humanismo. [Documento en línea]. Disponible: <http://fmorente.filos.ucm.es/docentes/arnaiz/humanismo.pdf> [Consulta: 2019, marzo 11].
- González, A. (2017). *Acoso escolar y necesidades educativas especiales*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Extremadura. España.
- Guevara, E. (2018). *Propuesta psicoeducativa para el fortalecimiento de la convivencia escolar de los estudiantes con discapacidad cognitiva*. Universidad Cooperativa de Colombia.

- Guía para la implementación del Decreto 1421. (2018). Atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Comité de discapacidad. Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia.
- Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013 - decreto 1965 de 2013. (2014). Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- Gutiérrez, A. (2005). Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu. Argentina: Ferreyra Editor.
- Guzmán, A. (1990). Sociología y violencia. Documento trabajo N° 7. Centro de Investigaciones y documentación socio económico. Colombia: Universidad del Valle. [Documento en línea] Disponible: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/cidse/doc7.pd> [Consulta: 2019, noviembre 22].
- Hernández, M. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. Revista CES derecho. 6(2). 46-59.
- Hidalgo, D. y Ramírez, K. (2013). Tipos de violencia escolar en alumnas y alumnos de séptimo años básico según género. Escuela de educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Husserl, E. (1962). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Fondo de cultura económica. México – Buenos aires.
- Kemmis, J. y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación – acción. Barcelona, España: Laertes.
- Lara, R. (2010). Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar. Revista Iberoamericana de Educación. 51 (4 -10), 1 – 13. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.
- Latorre, A, Rincón, D. y J Arnal. (2005). Bases Metodologías de la Investigación Educativa. Barcelona, España: Experiencia
- Leininger, M. (1994). Evaluation criteria and critique of qualitative research studies. Qualitative research methods. Beverly Hills: Sage Publications.
- Leiva, V., Quiel, S. y Zúñiga, F. (2013). Programa educativo para la prevención y el manejo de la violencia escolar. Revista electrónica enfermería actual en Costa Rica. 23, 1-18. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44826081007>. [Consulta 2020, marzo 4].

- Ley 1029. (2006). Por la cual se modifica el artículo 14 de la Ley 115 de 1994. Congreso de La República De Colombia.
- Ley 1098. (2006). Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Congreso de La República De Colombia.
- Ley 1145. (2007). Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones. Congreso de La República De Colombia
- Ley 115. (1994). Ley General de educación. El Congreso De La República De Colombia.
- Ley 119. (1994). Por la cual se reestructura el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, se deroga el Decreto 2149 de 1992 y se dictan otras disposiciones. El Congreso De La República De Colombia.
- Ley 12. (1991). Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. El Congreso de Colombia.
- Ley 1237. (2008). Por medio de la cual se promueven, fomentan y difunden las habilidades, talentos y las manifestaciones artísticas y culturales de la población con algún tipo de Limitación Física, Síquica o Sensorial. Congreso de La República De Colombia.
- Ley 1257. (2008). Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. Congreso de La República De Colombia.
- Ley 1306. (2009). Por la cual se dictan normas para la protección de personas con discapacidad mental y se establece el régimen de la representación legal de incapaces emancipados. Congreso de La República De Colombia.
- Ley 1346. (2009). Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Congreso de La República De Colombia.
- Ley 1620. (2013). Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Congreso de La República De Colombia.
- Ley 1732. (2014). Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Congreso de La República De Colombia.
- Ley 324. (1996). Por el cual se crean algunas normas a favor de la población sorda. Congreso de La República De Colombia.

- Ley 361. (1997). Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Congreso de La República De Colombia.
- Ley 361. (1997). Ley de discapacidad. República de Colombia. Congreso de La República De Colombia.
- Ley 762. (2002). Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. Congreso de la República de Colombia.
- Ley 982. (2005). Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. Congreso de La República De Colombia.
- Ley Estatutaria 1618. (2013). Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Congreso de La República De Colombia
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). Investigación naturalista. Beverly Hills: Publicaciones Sage.
- López, C. (2014). Violencia simbólica, actitud docente e incidencia en el bullying vertical. Universidad Militar Nueva Granada Facultad de Educación y Humanidades Maestría en Educación Bogotá.
- López, P. (2017) “el recreo o descanso escolar: ¿escenario educativo para el reconocimiento del otro?” Universidad Católica de Manizales
- Lorenz, E. (1995). La esencia del caos. Madrid: Debate
- Lozada, M. (2014). Víctimas – Maltrato escolar. Bogotá. ED.
- Mañas, M., González, B., Cortes, P. (2020). Historias de vida de personas con discapacidad intelectual. Entre el acoso y la exclusión en la escuela como moduladores de la identidad. Revista Educación, Política y Sociedad, 5(1). 60-84.
- Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. (2000). Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal.
- Martínez, J. (2014). Cómo implementar la ley de convivencia en los colegios. Estrategias y propuestas formativas y administrativas. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Martínez, L. (2011). Bullying y acoso escolar en niños con discapacidad. Disponible: <http://bullying-y-acoso-escolar-en-ninos-con.html>.

- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología Cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Editorial Trillas.
- Marulanda, E. (Coord.), Jiménez, M., Pinilla, P., Roa, R., Ochoa, S., Morales, M. y Pinilla, A. (2013). *Índice de Educación Inicial Inclusiva (Include)*. Una apuesta por el desarrollo de los niños y las niñas en contextos enriquecidos de aprendizaje (Documento de apoyo conceptual y propuesta de desarrollo (ruta metodológica y de aplicación) del índice en el territorio nacional). Bogotá: MEN.
- Marx, K. (1971). *El Capital*. Vol.1. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maslow, A (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos S.A. Madrid: España.
- Medina, A. (2002). *Libres de la violencia familia*. Editorial Mundo Hispano. Texas.
- Merton, R. (2013). *Teoría y estructuras sociales*. México: Fondo de cultura económica.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Orientaciones para la implementación del apoyo académico especial y apoyo emocional a niños y niñas en condición de enfermedad*. Bogotá. Autor.
- 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. Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Orientación para la atención educativa a estudiantes con discapacidad*. Bogotá. Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Hacia la educación inclusiva de calidad*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.mineducacion.gov.co/> [Consulta: 2020, enero 12].
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá. Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). *Certificación de discapacidad y registro de localización y caracterización de personas con discapacidad*. Resolución 113.

- Monjas, M., Martín, L., García, F. y Sanchiz, M. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo en primero de primaria. *Anales de Psicología* 30 (2).
- Morales, S. (2016). Historias de vida de dos niñas, con necesidades educativas especiales (N.E.E), víctimas de acoso escolar. Universidad del Tolima: Ibagué.
- Moreno, M. (2013). La Guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. *Revista de Educación*. (361). 358 – 378.
- Muñoz, A. P. (2010). Discapacidad: contexto, conceptos y modelo. *International Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 381 - 414.
- Muñoz, R. y Lezcano, F. (2012). Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas de futuro. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Navarro, A. (2017). El patio de recreo como un espacio educativo: dinamización y oportunidades desde la innovación comunitaria. *Innovación Educación, Congreso internacional*.
- Olweus, D. (1998) Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Ediciones Morata.
- Organización de Naciones Unidas. ONU. (2006). Convención de derechos de las personas con discapacidad.
- Organización de Naciones Unidas. ONU. (2010). Programa de asentamientos humanos. Ginebra.
- Organización Mundial de la Salud – UNICEF. (2013). El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: Un documento de debate. Biblioteca OMS.
- Organización Mundial de la Salud. (2006). Discapacidades, clasificaciones. Informe
- Organización Mundial de la Salud. (2012). Informe mundial sobre violencia y salud. Documento en línea. Disponible en: http://www.who/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/abstract_es.pdf consulta. [Consulta: 2020, marzo10]
- Organización Mundial de la Salud. (2015). Proyecto de resolución: estrategia y plan de acción sobre el fortalecimiento del sistema de salud para abordar la violencia. Comité Regional De La OMS Para Las Américas.
- Organización Mundial de la Salud. (2000). La Clasificación Internacional de Deficiencias, discapacidades y Minusválidos. Manual de Clasificación de las Consecuencias de la Enfermedad. CIDDM

- Organización Mundial de la Salud. (2020). Prevención de la violencia en la escuela: manual práctico. Ginebra.
- Ortega, L. (1998). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Sevilla.
- Ortega, R. (2010). Víctimas, agresores y espectadores. Alumnos, docentes y familia implicados en situaciones de violencia. Cuaderno de Pedagogía, 391, 33 – 43.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. (2001). Violencia entre escolares conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno de maltrato entre iguales. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. 41. 95 – 113.
- Ortmann, C. (2017). Exclusión y violencia simbólica en la experiencia educativa de las estudiantes de ingeniería. Estudios de género del colegio de México. 3 (5), 187 – 209.
- Ospina, B. (2016) Fortalecimiento de los factores protectores resilientes en adolescentes que han vivido violencia escolar o bullying. Guatemala de la Asunción. Tesis Doctoral.
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1966). Asamblea General de las Naciones Unidas, Resolución 2200 A (XXI). Nueva York.
- Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos. (1966). Asamblea General de las Naciones Unidas, Resolución 2200 A (XXI). Nueva York.
- Peiró, S. (2016). Efectos de las conductas discovivenciales en el aula escolar. Educationis Momentum. 2 (1), 109 – 141.
- Peña, W. (2009). La violencia simbólica como reproducción Biopolítica del poder. Bioética. 9 (2). 65-75
- Pérez, R. (2003). Investigación Educativa. Madrid: Anaya.
- Pérez, T. (2013). Educación para construir una cultura de paz en Colombia. Universidad de la Salle. Revista Educativa Vol. 4-10. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/download/329/326>. [Consulta: 2020.marzo,18
- Pinheiro, P. (2010). Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas. UNICEF/HQ.
- Plan Nacional Decenal de Educación. [Documento en línea]. (2006). Ministerio de Educación Nacional. Disponible: <http://www.plandecenal.edu.co/cms/>
- Prevert, A., Navarro, O. y Bogalska, E. (2012). La discriminación social desde una perspectiva psicológica. Facultad de ciencias humanas. Departamento de psicología. 4 (1), 7-20. Universidad de Antioquia.

- Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos. (2010). ONU-HÁBITAT.
- Quintero, M. (2017). Percepciones de Estudiantes y docentes sobre las manifestaciones de la violencia escolar en colegios públicos urbanos. *Perspectivas*, 2(1). 70 – 83.
- Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispania* N° 30. [Documento en línea] Disponible: <http://doc.org/10.19053/0121053x> [Consulta 2020, enero 22]
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española*. Disponible: rae.es
- Resolución 10185. (2018). Por la cual se reglamenta el proceso de reconocimiento de intérpretes oficiales de la lengua de señas colombiana - español y se deroga la resolución 5274 de 2017.
- Resolución 2565. (2003). Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Ministerio de Educación Nacional.
- Resolución 5274. (2017). Por la cual se reglamenta el proceso de reconocimiento oficial de intérpretes oficiales de la lengua de señas Colombia – Español. Ministerio de Educación Nacional.
- Rincón, M. (2013). Una mirada a la violencia escolar: percepciones de estudiantes y docentes de cuatro colegios públicos de Cúcuta. Tesis no publicada. Universidad Francisco de Paula Santander.
- Rincón, M. (2017). Percepciones de estudiantes y docentes sobre las acciones institucionales de prevención de la violencia escolar en colegios públicos de Cúcuta. *Perspectivas*. 2(2). 32 - 48.
- Rodríguez, D., Cerón A. (2011). Una manifestación de la violencia simbólica en alumnos con discapacidad intelectual. Estudio de caso, Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado del 7 al 11 de diciembre de 2011, UNAM-COMIE. Ponencias (ISBN: 978-607-7923-02-2)
- Rodríguez, G, y otros (2009). *Análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador: AQUAD y NUDIST*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada. Ediciones Aljibe.
- Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, C. (1977). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós

- Román, M. y Murillo, F. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista Cepall* 104, agosto 2011. Chile.
- Rousseau, J. (1996). *Contrato Social. Discurso sobre las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Trad. Mauro Armiño. Madrid: Alianza Editorial.
- Ruiz J. (2016). Marco legal y jurisprudencial del acoso escolar en Colombia. *Revista Temas Socio Jurídicos*. Vol 36 (71) 49-82.
- Sag, L. (2008). Estrategias de intervención contra la violencia escolar. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas* 13, 1 – 16.
- Salamanca, L., Naranjo, M., Díaz-Plata, L. y Salinas-Velasco, R. (2016). Estudio de asociación del trastorno del desarrollo de la coordinación con los problemas de conducta en niños de la ciudad de Bucaramanga, Colombia. *Rev Cienc Salud*. 2016;14(3):351-363. doi: Disponible en: <https://dx.doi.org/10.12804/revsalud14.03.2016.04>
- Salcedo, Y. (2018). Ley de convivencia escolar en Colombia: una política pública no legitimada. *Diálogos de derecho y política*. (20). 157 - 174
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sandoval, J., Leal, A. (2017). Violencia en la escuela: creencias y percepciones de docentes y estudiantes. *Congreso nacional de investigación educativa*.
- Schiavoni, M. (2009). *Maltrato en niños adolescentes discapacitados en el ámbito escolar: ¿doble victimización?* Tesis doctoral. Universidad nacional de Córdoba. Argentina
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Editorial Pearson Educación.
- Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*. 18 (78) 115 – 14.
- Sierra, C. (2009). Manifestaciones de violencia en la escuela primaria: elementos de perfilación de víctimas y agresores. *Panorama*, 7: 98-116.
- Silva, G. (2008). La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. *Prolegómenos Derechos y Valores*. XI (22), 29 – 43.
- Silver, L., Dublin, C. y Lourie, R. (1969). ¿La violencia genera violencia? Contribuciones de un estudio del síndrome de abuso infantil. *The American Journal of Psychiatry*, 126 (3), 404-407.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación. 2da edición. Universidad de Antioquia: Colombia.
- Tamayo, M. (2000). El proceso de la investigación científica. México: Limusa.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Tesch, R. (1990). La investigación cualitativa: análisis de tipos y herramientas de software. Nueva York: The Falmer Press.
- Toscano, M. (2016). Violencia escolar entre iguales: Relaciones fenomenológicas. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Honduras.
- Trianes, M. V. (2000). La violencia en contextos escolares. Málaga: Aljibe.
- UNESCO. (2000). Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia. Recuperado de: www3.unesco.org/iycp/kits/a55377_spa.pdf.
- UNESCO. (2014). Violencia de género relacionada con la escuela en la región de Asia y el Pacífico. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO. (2016). Una guía para profesores sobre la prevención del extremismo violento: Paris. UNESCO.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre las necesidades educativa Especiales. Paris: UNESCO
- UNESCO. (2005). Acceso de la educación para todos. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2006). Educación con personas con discapacidad. Documento en Línea. Disponible en: <http://www.unesco.org/educations/efa/>. [Consulta: 2020, marzo 1]
- UNESCO. (2007). Educación de calidad para Todos: Un Asunto de Derechos Humanos. Argentina: Prela
- UNESCO. (2017). Decidamos cómo medir la violencia en las escuelas. Paris: UNESCO.
- Uribe, J. (2005). La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales en la investigación en ciencias sociales. Estrategias de investigación. Bogotá: Ediciones Universidad Piloto de Colombia.
- Valadez, I. (2008). Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara, informe de estudio. México: Serie Procesos Educativos.

- Van Manen, M. (1999). *The practice of practice. Perspectives on educational reform and teacher professionalism*. Lovaina: Garant.
- Vidal, F. (2008). *Los acelerados nuevos escenarios de la violencia*. Madrid: Universidad Pontificia.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, trad. J. Medina Echavarría, ed. J. Winckelmann, FCE, México.
- Weber, M. (1969). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Yuni, J y Urbano, C. (2005). *Investigación Etnográfica. Investigación acción*. 3ra Edición. Argentina: Brujas.