

Repensar el acoso escolar desde el desarrollo humano: una oportunidad para los profesionales de la Educación

Rethinking bullying from human development: an opportunity for professionals to Education

José Federico AGUDELO Torres ¹; Adriana María GALLEGO Henao ²

Recibido: 15/05/2017 • Aprobado: 15/06/2017

Contenido

- 1. Introducción
- 2. Método
- 3. Resultados y discusión
- 4. Conclusiones
- Bibliografía

RESUMEN:

El objetivo del presente artículo es reflexionar sobre el rol del maestro frente al acoso escolar en el aula y la apuesta que desde el desarrollo humano, como estrategia pedagógica, puede hacerse en procura de una adecuada convivencia en la escuela. El método utilizado durante la ejecución de esta investigación es de corte cualitativo, con un fuerte referente de análisis documental y con la presencia de diversos ejercicios narrativos por parte de los sujetos convocados a participar de dicho trabajo. Los resultados muestran que el acoso escolar no es una temática exclusiva de las víctimas, los victimarios y los espectadores, en cambio exhorta a re-significar la problemática misma del maltrato escolar desde neófitas posturas; en esta oportunidad la investigación advierte la relación directamente proporcional que ha de existir entre la convivencia propia del aula, la postura del maestro y la posibilidad que emerge de la presencia del desarrollo humano en la escuela misma.

Palabras clave Acoso escolar, desarrollo humano, escuela, maestro.

ABSTRACT:

The objective of this article is to reflect on the role of the teacher in front of the bullying in the classroom and the stake that from the human development, as a pedagogical strategy, it may be appropriate to seek a peaceful coexistence in school. The method used throughout the implementation of this research is qualitative, with a strong reference point of the documentary analysis and with the presence of various narrative exercises from the subjects who were invited to participate in this work. The results show that the bullying is not a unique theme of victims, perpetrators and spectators, instead urged to re-mean the problem of abuse in schools from neophytes positions. On this occasion the research warns the directly proportional relationship between the coexistence of the classroom, the position of the teacher, and the possibility that emerges from the presence of human development in the school itself.

Keywords Bullying , human development , school, family , teacher

1. Introducción

El acoso escolar resulta ser, sin lugar a dudas, una práctica tan antigua como la escuela misma. Este enemigo oscuro ha pasado su mano, no solo por las aulas escolares y los territorios que le son propios a la escuela; sino también por la intimidad de todos aquellos a quienes afecta. Al revisar el concepto se puede resaltar que es precisamente en el ámbito de la escuela donde se le empieza a nombrarle y a concederle, desde su evocación, un sentido y un significado, un contenido y una valoración. Fue la escuela quien documentó y visibilizó el fenómeno del acoso escolar (Elliott, 1997) a partir de la comprensión de estos comportamientos abusivos como elementos nocivos y como agentes dañinos a todos los involucrados en el acto y en el accionar mismo del acoso.

En coherencia con lo que se ha dicho, es relevante aclarar un poco que el término-Bullying o acoso escolar- se entiende desde la ley 1620 de 2013 como:

Conducta negativa, intencional, metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado (Congreso de la Republica de Colombia, artículo 2)

Esta ley brinda orientaciones a las Instituciones Educativas en Colombia para el manejo de este fenómeno en tanto se ha podido establecer que el acoso escolar genera consecuencias, en ocasiones irreversibles en el bienestar de los estudiantes (académico, psicológico, socio-emocional etc.), además de propiciar un ambiente tenso en los diversos espacios escolares.

Al revisar la literatura existente que sirve de soporte para el estudio denominado: Del bullying y otras manifestaciones de inequidad en la escuela, se puede referenciar la investigación denominada América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. Los investigadores abordan el fenómeno desde la relación categorial violencia y desempeño de los escolares. La población estuvo conformado por 16 países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. La muestra estaba compuesta por 2.969 escuelas, 3.903 aulas y 91.223 estudiantes de sexto grado. Los resultados más significativos indicaron que los estudiantes que han sido víctimas de Bullying presentan desempeños inferiores en lectura y matemática que los que no han vivido el fenómeno. De igual

manera, los investigadores establecieron que son más propensos a sufrir el fenómeno del acoso escolar las niñas y los jóvenes que viven en zonas urbanas; y que el desempeño académico está asociado con el clima escolar.

Ahora bien, la problemática del bullying en la formación de los futuros docentes, pareciera poseer dos importantes y clásicas visiones. La primera de carácter psicológico donde, sin ser psicólogos, muchos docentes terminan realizando, frente a situaciones de maltrato y acoso escolar, intervenciones desafortunadas. La segunda evoca a pensar en parámetros de legitimidad, de tal manera que frente a una situación de maltrato y acoso escolar, el docente se remite a la normatividad vigente para tal asunto. Así, en el adecuado engranaje de la primera y la segunda opción, se generan y se establecen la gran mayoría de acciones tendientes a prevenir e intervenir las acciones que puedan ser calificadas como bullying.

Sabedores de la importancia de estas visiones, el presente trabajo propone re-significar el valor del maestro como modelo de autoridad y advertir las posibilidades que emergen de exhortar al aula, un discurso tan importante como el desarrollo humano.

Así, de la imbricación y del tejido existente entre los despliegues propios del ser maestro y una acertada lectura y hermenéusis del desarrollo humano, emergen posibilidades para hacer de la escuela y del ámbito escolar, un escenario de hospitalidad, que tal como lo enuncia Lévinas (2008) se constituye en una postura de amplitud y generosidad; donde al interpelar a nuestro más íntimo “yo” por el destino y la condición de humanidad de todos aquellos otros que nos interpelan, se experimentan estados de sensibilidad y dignificación de la condición humana. Esta idea logra hilar la convicción que del desarrollo humano ha de poseer el sujeto, en tanto se sabe partícipe del ejercicio práctico de su propia libertad. Dicha convicción y ejercicio ha de darse en el móvil escenario de la escuela.

2. Método

El presente artículo es un producto derivado del proyecto de investigación “Del Bullying y otras manifestaciones de inequidad en la escuela: una oportunidad para la formación de Licenciados en las Facultades de Educación de la Universidad Católica Luis Amigó”. Se asumió un paradigma cualitativo desde una perspectiva hermenéutica, debido al interés en reconocer los imaginarios, las concepciones, las experiencias y el saber que sobre el bullying y la convivencia escolar poseían estudiantes, graduados y docentes de la Facultad de Educación y Humanidades de la FUNLAM, Medellín Colombia.

Con relación al artículo, este se centró en una reflexión fruto de la revisión documental y del trabajo de campo. Las categorías que orientaron la ejecución del proyecto fueron bullying, maestro y desarrollo humano. Para este rastreo se tomó como punto de inicio textos clásicos de alta relevancia y la ley 1620 de 2013; y para el trabajo de campo las voces y relatos de los participantes. Las preguntas directrices fueron: ¿Qué es lo que se dice sobre el bullying desde el desarrollo humano? ¿Cómo se ha transformado la concepción del término bullying en la historia? ¿Qué articulación se puede establecer entre los conceptos bullying y desarrollo humano?

Para el rastreo se acudió a las bases de datos en línea Ebscohost, Latindex, Redalyc, Scielo y Google académico. De igual manera, la aproximación a los textos clásicos implicó la visita a bibliotecas de universidades públicas y privadas del contexto local, como el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde), los Centros de Documentación de la Universidad de Antioquia, la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad Católica Luis Amigó.

A partir del rastreo, tanto en las bases de datos como en las bibliotecas, se encontraron 60 textos relacionados con la articulación Bullying y el desarrollo Humano; estas obras fueron sometidas a revisión de pertinencia, por el equipo de investigación, de las cuales se escogieron solo 40 en tanto respondían a la articulación de las categorías referenciadas y se enmarcaban en el contexto escolar. Posteriormente, el material se organizó en fichas bibliográficas y de análisis textual, se clasificaron y luego se procedió a compilar según categorías de interés, finalmente se da paso a la escritura de los resultados y discusión.

3. Resultados y discusión

El maestro: punto clave en el manejo del acoso escolar.

Una de las acepciones de paradigma epistemológico más trabajada en la segunda mitad del siglo XX, es aquella que nos fue otorgada por Kuhn (2010), donde advertimos la connotación de paradigma como aquellas realizaciones científicas universalmente reconocidas y que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Con ello nos resulta claro que el científico, en nuestro caso el maestro, no solamente ha de ser un conocedor de su disciplina, sino que también ha de mantenerse presto a los cambios paradigmáticos emergidos en la estructuración de sus propios campos discursivos. Resulta menester en este punto invocar las neófitas propuestas epistemológicas de la denominada escuela compleja y advertir, tanto a los modelos científicos como a los artífices de la ciencia, como engranajes móviles y elementos dinámicos en un concepto científico enmarcado en el devenir que le ha de ser propio. Así, la postura del maestro como agente de ciencia frente a una problemática como el acoso escolar; resulta ser de vital importancia.

El acoso escolar, tal como se advierte en Trautmann (2008), no puede ser concebido como una cuestión lineal y mecánica, sino más bien como un asunto complejo y sistémico; donde no solamente contamos con víctimas y victimarios; sino también con espectadores directos e indirectos. Así, el fenómeno del acoso escolar se torna en un elemento de reflexión que ha de convocar a la comunidad entera y a diversas áreas del conocimiento.

Advertir desde esta perspectiva epistémica la problemática en cuestión, demanda a la escuela y al maestro contemporáneo a realizar análisis e intervenciones multidisciplinares (Vreeman & Carrol, 2007). La actuación proactiva del maestro y su capacidad para convocar a los denominados “bystanders” o espectadores a convertirse en agentes activos de solución, resulta ser uno de sus más importantes retos. Así, el discurrir pedagógico, en tanto reflexión científica donde se propician escenarios de inter y transdisciplinariedad, demanda la presencia activa de diversos saberes.

Ahora bien, dentro del contexto de Colombia y en el marco de la ley 1620 del 2013, el tema de la convivencia escolar y el bullying desde un marco legal se pretende subsanar, en tanto la mencionada ley brinda a la comunidad educativa estrategias de promoción, prevención y atención relacionadas con este tipo de violencias. Con la Ley se esperaba que las Instituciones Educativas actuaran frente a las problemáticas de violencia escolar asertivamente. Nos obstante, y según los relatos de los maestros participante del proyecto, el sistema educativo tiene grandes falencias en cuanto al ciclo formativo, y así lo refiere una maestra [3] cuando afirma “las Universidades nolo forman a uno en estrategias para afrontar el fenómeno del acoso escolar; casi que toda la educación se queda en discursos teóricos, con los cuales es imposible hacer intervenciones adecuadas en el aula. Uno no puede hacer mucho por

los estudiantes, situación que nos ofrece una gran desventaja con respecto al ejercicio docente” (Marina Pérez, entrevista realizada el 13 de abril de 2016)

El discurso de la maestra permite inferir que el acoso escolar va en aumento porque los maestros no cuentan ni con la formación, ni con suficientes herramientas para intervenir las acciones violentas que se viven en la escuela; lo que los lleva, posiblemente, a ignorar el problema o a intervenir de una manera poco asertiva. En este sentido, también es importante referir de los maestros entrevistados que solo un 5% conocen la ley 1620, lo que da muestras de que, pese a que existen leyes que dan orientaciones claras de cómo manejar el fenómeno, los maestros las desconocen.

En este punto es importante resaltar que el manual de convivencia es una estrategia efectiva, según los maestros entrevistados, a la hora de afrontar el fenómeno del acoso escolar; debido a que para ellos es una herramienta con la que tiene más cercanía y es de fácil manejo en temas de convivencia armónica. De igual manera los maestros entrevistados y estudiantes participantes señalaron que este tipo de estrategias siempre debe responder a las necesidades e intereses de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, además de hacerlos partícipes activos de los diferentes acuerdos que se establezcan allí. Lo que genera conciencia sobre la importancia de propiciar procesos de participación en los que el eje central sea el respeto por el otro, la empatía y el buen trato. Asimismo, es necesario que los agentes educativos hagan suyo e interioricen el manual de convivencia, lo pongan en práctica y lo vivencien; solo de esta manera se logrará la regulación de la convivencia entre los pares. Es necesario que, desde este tipo de propuestas, como lo es el manual de convivencia, se articule la ley 1620, especialmente una propuesta como ruta de atención integral en pro de la convivencia escolar.

Los cuestionamientos que históricamente han dirigido los procesos formativos en la escuela, a saber: “Qué tipo de hombre nos interesa formar” (Flórez, 2005, p. 175), con qué estrategias metodológicas acompañaremos esta formación, “Qué contenidos, qué historias y qué identidades reivindicar” (Terrén, 1999, p. 183), han de ser re-direccionados desde una perspectiva holista y sistémica. Pues en dicho re-direccionamiento podrá gestarse el fin del acoso escolar.

Resulta claro entonces que las brechas y los espacios que emergen entre el ideal de aquel hombre que se pretende formar y el hombre que habita el mundo y el mundo de la escuela evidencian, tal como sostiene Blejmar (2007), la existencia de una tensión creativa y motivadora entre todo aquello que tenemos y todo aquello que aspiramos. Re-semantizar la pregunta por el ¿Cómo hacemos lo que hacemos en tanto observamos nuestro hacer? (Maturana, 2007, p. 10), es uno de los más importantes fundamentos para que el maestro se construya una nueva perspectiva política y se cultive en una neófito postura frente al denominado acoso escolar.

La imperiosa necesidad de contar con maestros hermeneutas, es decir, con maestros que realicen acertadas lecturas de la realidad del aula, hace manifiesta la importancia de formar en discursos empáticos y solidarios a los actuales y futuros educadores (Pérez, 2011), pues la capacidad de intervenir en situaciones de acoso, no obedece meramente a discusiones académicas, en cambio sí exhorta a pensar la figura del otro desde su ser como primera persona. En este sentido le es menester al maestro contemporáneo garantizar a todos los estudiantes, un escenario y un clima pedagógico que garantice la seguridad y el libre ejercicio de “ser” a todos sus estudiantes.

El adecuado manejo de la emocionalidad frente a los posibles escenarios de acoso, la oportuna intervención empática frente a los gestores del bullying, así como la capacidad para prevenir y detectar dichos espacios; han de ser elementos nodales, siempre presentes, en la adopción del rol democrático que ha de tener el maestro frente a situaciones de acoso (Cuevas & Marmolejo, 2016). Así, al estar más cerca de los alumnos y tener mayor presencia en el aula que otros actores del sistema escolar, los maestros influyen en las conductas futuras de los alumnos, mejorando la relación entre los pares (Smith & Brain, 2000).

En la misma lógica democrática, Todorov (1995, p.199), nos recuerda que “el reconocimiento que reclamamos a los otros es siempre multiforme y omnipresente”, de manera que se deba comprender la escuela como un escenario político por excelencia. El rol proactivo del maestro (Salmivalli, 1999), oferta entonces unas líneas claras de acción, donde su comportamiento resulta ser disímil al maltrato, su accionar convoca a la defensa de la justicia y su quehacer está presto a generar redes y grupos de apoyo.

La formación en competencias ciudadanas es otra estrategia propuesta por los maestros que participaron de la investigación, ellos aluden que son la base primordial para lograr una convivencia pacífica, tanto en la escuela, como en los diversos escenarios sociales y culturales donde se habita y se convive. Los maestros y estudiantes señalaron además que el bullying no es exclusivo del escenario escolar, sino que por el contrario este se traslada a los pares del barrio e inclusive entre los mismos familiares como primos y hermanos; con lo que se advierte la movilidad y la presencia en diversos lugares del fenómeno. Lo anterior, se convierte entonces es una oportunidad para pensar en procesos formativos desde la articulación escuela-familia, en tanto estas dos agencias tienen la responsabilidad de trabajar en la misma vía y nada mejor que apostarle a la diversidad y al reconocimiento de las diferencias como punto de inicial en la formación de ciudadanos íntegros.

En suma, si desde el binomio familia-escuela se le apuesta a las competencias ciudadanas como timón del proceso formativo, se estará garantizando un educando con habilidades para la convivencia pacífica; así como el cultivo de conocer y practicar valores tales como la libertad, la tolerancia, el respeto, la solidaridad y la igualdad. Se recomienda a la familia y al docente que a la hora de promover la convivencia y la democracia utilicen escenarios reales y cercanos a las cotidianidades de los estudiantes, esto ayudará a incrementar sus niveles de sensibilización, en tanto tendrán un acercamiento objetivo al mundo real; aproximación que ha de conllevar ineludiblemente a generar nuevas reflexiones sobre el tema que convoca esta investigación.

El desarrollo humano como una oportunidad para re-significar las visiones del acoso escolar

Frente a las diversas posturas del denominado desarrollo humano, hemos de convocar la idea que sostiene que “el desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos” (Max-neef, 1993, p. 40). Con lo cual se evidencia la imperante necesidad de que dicha apuesta por lo humano, sea también el apostarse por un adecuado modelo de formación. Así, han de ser las personas, los estudiantes, los maestros y la comunidad en general; el epicentro de la propuesta formativa y no la periferia de la misma.

“Cada vez numerosos grupos de reflexión, moral y ética están comprometidos con la defensa de la vida, no solo humana sino de otras especies, con la conservación de un hábitat adecuado y que favorezca el florecimiento de la vida, el crecimiento, el desarrollo y la realización total de cada ser vivo en la tierra”. (Franco, 2006, p. 27).

Una acertada concepción de desarrollo humano, no solamente exhorta a generar estrategias para el cuidado de los agredidos, sino que nos recuerda que existen grandes probabilidades de que los agresores corran el riesgo de verse involucrados en actos delictivos

y en la práctica de diversos tipos de abusos (Bauman & Del Rio, 2006).

¿Podría, en las contemporáneas escuelas, sobrevivir una idea de desarrollo humano o una propuesta formativa, que no propenda por una realización plena, total y holista del individuo?

¿Podría un modelo mecánico y lineal de desarrollo, augurar buenos tiempos para la compleja problemática que viven nuestras escuelas y nuestros sistemas educativos?

¿Será posible que en una época que oferta y demanda visiones inter y transdisciplinarias para comprender la realidad escolar, se opte por acoger una visión lineal de desarrollo humano, que de seguro resultaría ser el mejor caldo de cultivo para la presencia del bullying, la discriminación y el acoso escolar?

La idea y la concepción de desarrollo humano no puede ser ni ajena, ni distante de aquel maestro que en la escuela habita; pues es en el acto de habitar y en la acción de co-construir del maestro en la escuela, habrá de emerger la posibilidad de re-semantizar las diversas relaciones que se generan en la escuela misma. El desarrollo humano ha de concebirse entonces como "el proceso de expansión de las libertades reales de las que disfrutaban los individuos." (Sen, 2000, p. 19), de ahí que la escuela debe generar esos espacios, esos territorios donde los involucrados en el acto de enseñanza-aprendizaje, construyan ambientes en los que las libertades cohabiten y los espacios y tiempos contengan márgenes de respeto, en este sentido afirma Sen.

El papel instrumental de la libertad se refiere a la forma en que contribuyen los diferentes tipos de derechos y oportunidades a expandir la libertad del hombre en general y, por lo tanto, a fomentar el desarrollo. (...) La eficacia de la libertad como instrumento reside en el hecho de que los diferentes tipos de libertad están interrelacionados y un tipo de libertad puede contribuir extraordinariamente a aumentar otros (2000, p. 56).

En sintonía con lo dicho, la pregunta por la autonomía, el cuestionamiento por la libre elección, la posibilidad real de participación del sujeto en el mundo que habita y otros tantos intereses de índole similar han de legitimar, en tanto se legitiman en su práctica y su quehacer, la apuesta por una genuina y auténtica propuesta de desarrollo humano. Así mismo, la pregunta por el ser humano y por la sociedad que se desea formar (Ospina, 2008), se constituyen en indagaciones e interrogantes en los que se circunscriben elementos asuntos tales como el empleo, la pobreza, el nivel de vida, la longevidad, la felicidad y claro está, el discurrir y la elección de vida que se ejercita en la escuela. Se hace pues evidente que toda invitación a pensar el desarrollo humano en la escuela, ha de resultar una exhortación cercana a la experiencia de cultivar el pensamiento crítico en la escuela. Advertir lo falible en nuestros juicios, reconocer lo móvil de nuestras reflexiones y comprender la esencia equivoca en nuestros raciocinios; se torna en punto de encuentro y en eje movilizador en pro de comprender las realidades de la escuela, los complejos lenguajes con los que pretendemos interpretarlas y las diversas relaciones que se hilvanan entre dichas realidades y sus correspondientes interpretaciones.

Resultando menester, la re-significación de aquel postulado que sostiene que "si sabemos comprender, antes de condenar; estaremos en la vía de la humanización de las relaciones humanas" (Morín, 2001, p.104). Así, bien haríamos en preguntarnos por las cercanías y las colindancias existentes entre las lecturas de mundo y las concepciones de humanidad que se enseñan en la escuela.

"La inteligencia nos permite descubrir la naturaleza de las cosas, pero el pensamiento crítico es lo que nos compele a tomar partido por una explicación u otra, y de ese modo nos acerca a las razones y al sentido del universo" (Castellano, 2007, p. 95).

Así, resultaría imposible pensar que un determinado modelo escolar, al igual que una determinada perspectiva de desarrollo humano; pueda ser exitosa en tanto no oferte soluciones, genere posibilidades, potencie la creación y favorezca la creatividad de todos los individuos que en dicho modelo cohabiten. A su vez, resulta claro que ellos han de complementarse y que en dicha relación dialéctica y dialogizadora, han de generar aportes a la creación y posterior consecución de oportunidades políticas, de equidad y de justicia social (Sen, 2000).

La apuesta por la humanización de la educación se constituye en el apostar y en el apostar-se por un escenario de vida más justo y la justicia, tal como lo sostiene Kelsen, ha de ser "un orden social bajo cuya protección pueda progresar la búsqueda de la verdad" (2014, p. 52). La pregunta por el desarrollo, por las relaciones sociales y por las complejas imbricaciones que se presentan entre uno y otras, definen también, sin lugar a dudas, el orden social de nuestras escuelas, en tanto convoca a re-significar las respuestas que se tienen frente al tipo de hombre que se pretende formar. Una acertada apuesta por un desarrollo humano en la escuela, no solamente tendrá la obligación de intervenir un presente que resulta complejo, sino que además tendrá la imperiosa tarea de brindar herramientas para afrontar un futuro que imaginamos incierto.

Y así como la escuela no es un territorio para vender ideales esnobistas de humanidad, pues ella misma es el campo para pensar y experimentar la humanidad; el desarrollo humano tampoco es una realidad que se genere por decreto. Ambas concepciones se evidencian como el fruto maduro de la sensatez del hombre contemporáneo, ambas nos recuerdan que "la escuela debe garantizar a todos la capacidad de escapar de cualquier forma de dominio para poder pensar por sí mismos" (Meirieu, 2011, p. 105). Advertimos entonces, la necesidad de hacer carne aquella bella teleología de la pedagogía moderna, a saber, la búsqueda y consecución de la autonomía.

Saberse dueño de sus posturas epistémicas, reconocerse propietario de una visión de mundo y de realidad, ser protagonista de su propio destino, habitar el territorio que potencia sus habilidades, en tanto le ofrece posibilidades para vivir la vida que quiere...ha de ser, indudablemente, un acertado modelo de escuela, un adecuado modelo de desarrollo humano y un territorio ajeno a fenómenos como el bullying, la discriminación y el acoso escolar. En este sentido, la escuela ha de ser ese escenario propicio para cultivar el alma y para recordar que en la diversidad, siempre existen otros que nos humanizan, nos acompañan y nos interpelan. En definitiva es el ambiente educativo y sus actores, quienes nos recuerdan que "el aprendizaje, es lo que nos permite hacer mañana lo que hubiera sido imposible realizar hoy" (Blejmar, 2007, p. 137).

En este orden de ideas, en la escuela se construyen posturas en pro de la tolerancia, del respeto y del comprender a cohabitamos espacios supeditados a unos límites que indican la importancia de valorar la humanidad del otro. Es allí donde el rol del maestro se convierte en protagónico y este protagonismo debe estar al servicio de la observación, el análisis y la intervención. El maestro como hermeneuta tiene la responsabilidad leer la cotidianidad de la escuela, las relaciones que allí se tejen, las miradas en el aula, la postura de los estudiantes y desde estas lecturas generar estrategias para intervenir, ayudar y construir. El maestro desde la visión del desarrollo humana adquiere, por el hecho de ser maestro, la responsabilidad social de formar, acompañar y guiar a sus educandos; no solamente en asuntos vinculados a discursos epistémicos, sino también a todos aquellos ejercicios dialógicos que convocan la formación humana.

En esta misma línea, la escuela juega un rol prioritario dentro de la cultura, puesto que en ella se tejen procesos que permiten la construcción de identidad e identidades, en ella los elementos curriculares se tornan en referentes de realidad y la realidad se transforma en digno objeto de reflexión académica. Resulta, apenas menester, señalar la complejidad propia del acto de convivir con todos aquellos que se tornan en otredad. Ser conocedores de las múltiples implicaciones del desarrollo humano en las aulas, recuerda que heredar-nos, vincular-nos y dialogar-nos; no es más que la esperanza y el anhelo irredento por comprender que "comprometerse quiere decir que lo que ocurra a continuación, no puede resultarnos indiferentes" (Camps y Giner, 1998, p. 46) y por ello la herencia de aquellas lógicas que no comprenden que la libertad del sujeto, ha de corresponderse con su ejercicio práctico de elegir y deliberar, habrá de ser exiliada de la escuela y de la cotidianidad de las aulas contemporáneas.

En este sentido vale la pena resaltar que la época que hoy vivimos, está marcada por diversos interrogantes éticos que nacen, crecen y se multiplican; este es un tiempo donde la avidez por los resultados ha generado malvados e indecibles frutos y donde la neoindividualidad hace que el bien común se torne, no en pocas oportunidades, en un ideal borroso y desdibujado. Nuestras escuelas, nuestros maestros y nuestras posturas pedagógicas han de convocar, necesaria y obligatoriamente, a una relectura de aquel ideal que denominamos desarrollo humano; en tanto pensamos nuevamente la necesidad de relacionarnos en ámbitos estudiantiles, académicos, laborales, sociales, religiosos, personales e incluso en aquellos escenarios de intimidad. Así, fenómenos escolares y sociales como el bullying, encontrarán cada vez menos espacios propicios para nacer, en tanto el reconocimiento de nuestro destino común, encuentre nuevos espacios y nuevas fronteras de reflexión. La proximidad del otro supera, por mucho, la distancia y el parentesco (Lévinas, 2015); la proximidad me recuerda que el otro y lo otro habrán de ser mi propia responsabilidad.

Finalmente, "en nuestros días interrogarse acerca de la moral no requiere excesivas justificaciones complejas" (Lipovetsky, 2003, p. 33), en cambio se requieren hombres y mujeres que se cuestionen, se interroguen y que cada mañana se pregunten por el destino de todos aquellos con quienes se comparte este escenario de vida, este mundo contemporáneo y estos quehaceres en el tiempo presente. Toda idea de desarrollo, de ejercicio y quehacer docente, al igual que todos los esfuerzos por superar las imbricadas circunstancias de acoso escolar propias del aula conllevan, necesariamente y forzosamente, a pensarnos desde una generosa perspectiva de humanidad, en tanto nos recuerdan que "un verdadero efecto de formación es un efecto de transformación, una invitación a deshacerse de sí, una invitación a un viaje incierto" (Mélích, 2016, p. 95).

4. Conclusiones

Los hallazgos del presente estudio ponen en evidencia la multifactorialidad que se constituye en génesis y omega de una problemática tan compleja como el acoso escolar; así mismo advierte los enormes imaginarios, muchas veces errados y distantes de objetividad, que poseen estudiantes, maestros y egresados sobre el mismo asunto. De igual forma evidencia la necesidad de ampliar la conceptualización que de dicha problemática se genera y se comparte en el aula de clase; de manera que tanto los formadores como los futuros docentes, procuren por discursos académicos, legales, pedagógicos, interdisciplinarios y transdisciplinarios vigentes sobre este asunto.

Las teorías del desarrollo humano que ubican al sujeto como epicentro de todo su quehacer y su discurrir, resultan ser apropiados caldos de cultivo para que la libertad y la equidad se hagan presentes en el mundo de la escuela; de ahí la imperiosa necesidad de convocar estos discursos al aula, a la clase y al currículo escolar. Es menester trabajar en procura de un maestro que potencie, en tanto se reconfigura, las habilidades y las competencias que le resultan propias al sujeto, mientras diseña y genera estrategias pedagógicas para que el sujeto adquiera aquellas que le pueden resultar esquivas.

Además, el desarrollo humano ha de ser convocado con mayor frecuencia y con intencionalidades cada vez más claras al mundo de las aulas; de manera que el reconocimiento de la otredad sea también comprendido como el conocimiento que logra, de sí mismo, el sujeto que conoce. Potenciar entonces la triada conformada por el maestro, la escuela y el desarrollo humano; se constituye en posibilidad, emergencia y co-construcción de neófitas interpretaciones de escuela, de mundo y de mundos en la escuela. Entender el desarrollo humano como un ejercicio que brinda oportunidades de "ser" mientras se "es" en la escuela, les permite a todos los integrantes de la comunidad educativa superar tres de las más importantes limitaciones al momento de intervenir adecuadamente una problemática referida al acoso escolar, a saber: porque se ignoran los mecanismos adecuados para ayudar, por el temor de muchos de transitar de la posición de ayudar a la posición de víctima, al igual que aquella creencia que define la acción de ayudar como un nuevo problema. (Hazler, 1996).

Finalmente es importante subrayar que la escuela debe invitar a reflexionar sobre los comportamientos que fomentan la convivencia, como también identificar y reconocer las conductas que vulneran los derechos de los otros y perjudican el bienestar de todos en el aula. La convivencia en la escuela debe convertirse en una práctica cotidiana inherente al actuar del ser humano, en la que el "ser" de los actores educativos se torne sensible frente a las realidades de los otros. La familia y el maestro como ejemplo y modelos a seguir tienen la responsabilidad de promover procesos de convivencia en los que el respeto y la tolerancia a la diversidad sean las protagonistas. Resulta imposible, en nuestros tiempos contemporáneos, considerar la genuina existencia de un sujeto "A", sin la acepción ética que le otorgue y le genere un sujeto "B", de manera que advirtamos una mirada "C", "D", "E" etc. La posibilidad de que en las escuelas existan y se de-construyan unos "rostros éticos" (Lévinas, 2015), sostiene esta investigación, se constituye en la génesis y en el principio primero de la transformación que ha de experimentar la escuela misma. Es imposible que exista un sujeto de enseñanza y un otro de aprendizaje, sin unos rostros que les precedan, les anticipen y les prometan una idea de bienestar enmarcada en un desarrollo humano...humanizado. La práctica del desarrollo humano en las aulas enriquecerá, sin lugar a dudas, las posturas éticas, epistémicas y científicas del maestro, de la escuela y de la sociedad que les enmarca, les circunscribe y de la cual son acreedores, herederos y artífices.

Bibliografía

- Bauman, S. & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219-231. doi:10.1037/0022-0663.98.1.219
- Blejmar, B. (2007). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires, Argentina: Novedades educativas
- Camps y Giner. (1998). *Manual de Civismo*. Madrid, España: Ariel
- Castellano. H. (2007). *El pensamiento crítico en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo
- Cuevas, M. C. y Marmolejo Medina, M. A. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 89-102. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.orda

EL CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 1620 de 2013.

<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>

Elliott, M. (1997). *Bullying: A practical guide to copying for school* [Intimidación guía práctica para trabajar la escuela] 2 edición. Inglaterra: Pearson Education Limited

Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*, Bogotá, Colombia: McGraw Hill.

Franco, Z. (2006). *La evaluación ética en la educación para el desarrollo humano*. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas.

Hazler, R. J. (1996). *Breaking the cycle of violence: interventions for bullying and victimization*. Washington, DC: Accelerated Development. [[Links](#)]

Kelsen, H. (2014). *¿Qué es la justicia?* Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Kuhn, T. (2010). *La estructura de las revoluciones científicas*, México: Fondo de cultura económica

Lévinas, E. (2008). *La filosofía como ética*. Valencia, España: Universidad de Valencia

Lévinas, E. (2015) *Ética e infinito*. Madrid: Machado libros.

Lipovetsky, G. (2003). *Metamorfosis de la cultura liberal*. Barcelona, España: Anagrama

Maturana, H. (2007). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Chile: Jcsaez

Max-neef, M. (1998). *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Icaria

Meirieu, P. (2011). *Carta a un joven profesor*. Barcelona: Graó

Mélich, J. (2016). *La prosa de la vida*. Barcelona: fragmenta

Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Colombia, Bogotá: Magisterio.

Ospina Rave, Beatriz Elena. (2008). La educación como escenario para el desarrollo humano. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2, Suppl. 1), 12-15. Retrieved May 15, 2017, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072008000300001&lng=en&tlng=es.

Pérez, Verónica. (2011). Percepción de Gravedad, Empatía y Disposición a Intervenir en Situaciones de Bullying Físico, Verbal y Relacional en Profesores de 5° a 8° Básico. *Psykhé (Santiago)*, 20(2), 25-37. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200003>

Román, M & Murillo, J. América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista Cepal No. 104*, agosto 2011. <http://www.protocolo.com.mx/cultura/universidades/america-latina-violencia-entre-estudiantes-y-desempeno-escolar/>

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459. [[Links](#)]

Sen, A. (2000). *Desarrollo como Libertad*. Madrid: Editorial Planeta.

Smith, P. K. & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9. Doi:10.1002/(SICI)1098-2337(2000) [[Links](#)]

Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad, entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Antropos

Todorov, T. (1995). *La vida en común*. Madrid: Taurus.

Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 13-20. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062008000100002>

Vreeman RC, Carrol AE: A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics and Adolescent medicine* 2007; 161: 78-88. [[Links](#)]

Este artículo de reflexión es derivado del proyecto de investigación denominado "Del Bullying y otras manifestaciones de inequidad en la escuela: una oportunidad para la formación de Licenciados en la Facultad de Educación y Humanidades, FUNLAM". Fecha de inicio del proyecto, febrero 2016; fecha de finalización, noviembre 2016. La Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Católica Luis Amigó -Sede Medellín, Colombia- financió este proyecto (Radicado N° 45871). El grupo de investigación al que se vincula el producto es "Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras".

1. Magister en Educación, docente de la Universidad Católica Luis Amigó y miembro del grupo de investigación "Educación, infancia y lenguas extranjeras" Medellín-Colombia. jose.agudeloto@amigo.edu.co

2. Magister en Educación, docente de la Universidad Católica Luis Amigó y miembro del grupo de investigación "Educación, infancia y lenguas extranjeras" Medellín-Colombia. adriana.gallegohe@amigo.edu.co

3. Los nombres de los participantes que aparece en el texto son ficticios, a fin de proteger la identidad de quienes hicieron parte del proyecto.

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 38 (N° 45) Año 2017
Indexada en Scopus, Google Schollar

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](#)]

©2017. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados