

2023-06-08

Violencia escolar y discapacidad: aproximaciones desde un estado de la cuestión

Diego Fernando Acosta Daza
Universidad Pedagógica Nacional, dfacostad@upn.edu.co

Lady Tatiana Sierra Forero
ltsierra@upn.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Acosta Daza, D. F., y L.T. Sierra Forero. (2023). Violencia escolar y discapacidad: aproximaciones desde un estado de la cuestión. *Actualidades Pedagógicas*, (79),. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss79.2>

This Artículo de investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.



<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss79.2>

Violencia escolar y discapacidad: aproximaciones desde un estado de la cuestión

Diego Fernando Acosta Daza

Universidad Pedagógica Nacional, dfacostad@upn.edu.co

Lady Tatiana Sierra Forero

Universidad Pedagógica Nacional, ltsierra@upn.edu.co

Este respeto del derecho de los otros, este reconocer que los otros pueden hacer las cosas que nosotros no hacemos, se llama humildad. Y la humildad no implica el gusto de ser humillado, por el contrario, la persona humilde rehúsa la humillación.

Paulo Freire (2003, pp. 47-48)



Resumen: Este artículo presenta el resultado de una indagación documental acerca de la forma en que se ha abordado investigativamente la violencia escolar en estudiantes con discapacidad en el país. La revisión hizo parte de una investigación de maestría en la que se definió, como parte de sus antecedentes, un estado de la cuestión para identificar las tendencias académicas al abordar este tema. Los hallazgos se organizaron en tres focos: las dinámicas en la escuela y la discapacidad; los estudiantes con discapacidad, y las relaciones y la violencia en la escuela. De cada foco se hizo una conexión analítica con el propósito de la investigación a pesar de la escasa producción investigativa a nivel de maestría que relaciona la escuela, la discapacidad y la violencia.

Palabras clave: discapacidad; escuela; violencia; investigación.

Recibido: 17 de septiembre de 2020
Aceptado: 23 de abril de 2021
Publicación final: 31 de agosto de 2023

Cómo citar este artículo: Acosta Daza, D. F., & Sierra Forero, L. T. (2023). Violencia escolar y discapacidad: aproximaciones desde un estado de la cuestión. *Actualidades Pedagógicas*, (79), e1497. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss79.2>



*School Violence and Disability: Approaches
from a State of the Art*

Abstract: This article presents the result of a documentary investigation about how school violence in students with disabilities in the country is approached. The review was part of a master's research in which a state-of-the-art was defined to identify academic trends when addressing this topic as part of its background. The findings were organized into three focuses: dynamics at school and disability, students with disabilities, and relationships and violence at school. From each focus, an analytical connection was made with the purpose of the research, despite the scarce research production at the master's level that relates the school, disability, and violence.

Keywords: Disability; school; violence; research.



Introducción

Este documento es resultado de un proceso de investigación de maestría en el que se problematiza cómo en un espacio social, como la escuela, se viven dinámicas particulares de violencia escolar en un grupo específico: los estudiantes con discapacidad. De este modo, se pretende analizar la emergencia de estas violencias, caracterizar las prácticas de tramitación y comprender los efectos que producen tales abordajes.

Como parte del proceso, la investigación tuvo como uno de sus puntos de partida la revisión de antecedentes investigativos en temáticas similares que, a modo de estado de la cuestión, permitieron conocer el trabajo que se viene realizando en el campo de las violencias escolares a partir de las dinámicas que se generan luego del inicio de estrategias de inclusión escolar de personas con discapacidad.

3

Consideraciones sobre la violencia escolar en estudiantes con discapacidad

Colombia ha atravesado historias y dinámicas sociales complejas en las cuales las violencias han ocupado un lugar determinante en la realidad del país. Los vejámenes de la guerra, la violencia intrafamiliar, la criminalidad, las agresiones contra las mujeres y los asesinatos a líderes sociales, entre otros, constituyen parte de las problemáticas que merecen ser atendidas y transformadas por los diferentes sectores de la sociedad. En tal sentido, la escuela como institución social por excelencia —en la que se adelantan los procesos de educación y socialización— merece espacios de reflexión sobre las prácticas y lógicas que reproduce en materia de convivencia y violencia.

Para la discusión que nos ocupa, conocer los procesos que se dan en escenarios escolares que vinculan estudiantes con discapacidad resulta pertinente, a partir de las lógicas de inclusión educativa, en la medida que se pueden establecer estrategias para la prevención, contención y superación de las violencias desde una perspectiva que entiende el espacio

educativo como constitutivo de la sociedad y determinante en la vida de los sujetos. De igual forma, hay que tener en cuenta que los marcos normativos nacionales que consideran la violencia escolar y la educación inclusiva se han construido por separado; además, los diferentes instrumentos legales no dan cuenta de un abordaje que sitúe específicamente la prevención y atención de violencias escolares en las cuales se ven involucrados estudiantes con discapacidad, bien sean en calidad de víctimas o de agresores, o en un sentido más amplio, cuando se dan situaciones de exclusión y segregación cultural y simbólica casi imperceptibles.

Para el caso colombiano, con la Constitución Política de 1991, se reconoce la necesidad de garantizar la igualdad y la protección de la población con discapacidad en términos educativos. Esto significó la aparición de ciertas normativas que desarrollaron tal intención constitucional, entre ellas se destacan la Ley 115 de 1994, la Ley 361 de 1997, la Ley 1145 de 2007, Ley 1618 de 2013, los Decretos 366 de 2009, 2082 de 1996, 1075 de 2015, 1421 de 2017 y la Resolución 2565 de 2013 del Ministerio de Educación Nacional. Tales instrumentos orientan los procesos y estrategias de educación formal en distintos niveles y de integración de estudiantes con discapacidad, a partir de acciones incorporadas en la administración pública y educativa con el propósito de garantizar el ejercicio pleno de los derechos de estas personas.

De manera reciente, las normatividades sobre violencias escolares principalmente se han abordado a partir de la Ley 1620 y el Decreto 1965 de 2013, que establecen 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, y la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015, que indican lo relacionado con la Cátedra de Paz. Tales directrices sitúan ciertos lineamientos en prevención y mitigación de conductas y actitudes establecidas, caracterizadas como formas de acoso escolar, y estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de una cultura de paz en los establecimientos educativos.

Como se mencionó, el desarrollo jurídico frente a los dos asuntos se ha constituido de forma separada, por lo que los lineamientos normativos no contemplan las dinámicas de violencia escolar que se pueden presentar a propósito de la universalización del derecho a la educación y de los procesos de inclusión educativa de personas con discapacidad. Lo anterior muestra la pertinencia de revisar algunas perspectivas desde las

cuales se asumen estos temas, así como experiencias investigativas que den cuenta de interrogantes y prácticas institucionales en esa dirección.

Por un lado, las revisiones teóricas sobre la discapacidad se convierten en un nodo destacado y aportan a la discusión académica. Trabajos como los de Brogna (2009) y Vargas, Paredes y Chacón (citados en Ramírez, 2017) sitúan de manera detallada los tránsitos históricos que se han construido para referenciar a las personas con discapacidad, en materia de representaciones y prácticas sociales. Por otro lado, los aportes de Bermejo y Martín y Bermejo (2015) indican los problemas para su abordaje a partir de las percepciones y actitudes en contextos específicos (citados en Egea & Sarabia, 2001), así como los discursos que las atraviesan (Azocar, 2010).

De igual forma, las discusiones académicas sobre las violencias y los conflictos son amplias y se sitúan en diversas corrientes de pensamiento (Torres, 2015). Po ejemplo, Galtung (2003a) hace una caracterización de las violencias en los registros estructurales, culturales y directos, con especial atención a las dinámicas sociales de exclusión y clasificación simbólica (Galrung, 2003b); planteamientos que, como señala Flickinger (2018), son pertinentes para entender las violencias escolares más allá de las manifestaciones directas, expresadas en golpes e insultos. Por su parte, trabajos como los de Boggino (2012) establecen que, adicional a las caracterizaciones de la violencia, es necesario indicar la forma en que son abordadas tales situaciones, conocer si se dan a partir de miradas complejas o simplistas, y el lugar que el castigo ocupa en la institución escolar, en consecuencia con la lógica moderna que establece a la escuela como una forma para la reproducción del saber científico y la formación en valores (Malagón, 2012).

Es así como la violencia escolar se configura como una categoría amplia que busca dar cuenta de fenómenos sociales complejos que en el escenario escolar se particularizan (Dubet, 2003) y, por ende, requieren ser caracterizados para no denominar como *violencia* a cualquier situación. Como lo plantean Domenech e Íñiguez (2002), se torna necesario situar la vivencia de los sujetos y develar las prácticas que han sido normalizadas sin problematizar el lugar ocupado por aquellos que ejercen y padecen la violencia en la escuela.

Con todo lo anterior, es importante situar la investigación en este campo a partir de reflexiones sobre la forma en que se construye conocimiento, así como la forma en la que se aborda la realidad sociohistórica

(Zemelman, s.f.), con base en categorías claramente definidas desde la tensión conceptual (Gómez et al., 2010) de realidades situadas aparentemente en paralelo, pero que en la cotidianidad confluyen y se encuentran en tensión constantemente.

Acceso a la información documental

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

Tabla 1. Distribución de programas de maestría.

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

6 ■ Una vez identificados los programas académicos, se inició la búsqueda de investigaciones relacionadas con violencias escolares en población con discapacidad, a partir de los repositorios institucionales. Aquí, se usaron dos criterios para adelantar la búsqueda: temporalidad, es decir, investigaciones comprendidas entre 2014 y 2019, y palabras clave¹. Para este último caso se usaron dos opciones: “escuela, violencia y discapacidad”, con la que se obtuvo un total de 4 investigaciones; y las variaciones “escuela y discapacidad” y “escuela y violencia-conflicto”, con las que se identificaron más de 120 investigaciones, de las que se seleccionaron 60 tesis de acuerdo con la afinidad que los autores del artículo identificaron con su problema de investigación. Estas tesis se clasificaron así: 4 investigaciones que reunían las tres temáticas planteadas; 14 investigaciones que giraban en torno a la relación discapacidad-escuela y 42 investigaciones ubicadas a partir de la sinergia violencia, conflicto y convivencia-escuela. Una vez establecido el universo de las 60 investigaciones, se seleccionaron 20 tesis²:

¹ Las palabras claves fueron validadas en la plataforma online Tesauro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

² Para la selección de estas investigaciones se tuvo en cuenta las únicas que cumplieron con los términos de búsqueda, la afinidad metodológica y la distribución del universo respecto al

Tabla 2. Tesis seleccionadas

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

Las investigaciones seleccionadas fueron las siguientes:

- Caracterización del fenómeno de intimidación escolar (*bullying*) en estudiantes de grado séptimo en dos establecimientos educativos oficiales del municipio de Zipaquirá
- Cátedra de la Paz: estudio de caso sobre el proceso de implementación en una institución educativa de la ciudad de Cali
- Conflictividades urbanas y la escuela en el posconflicto
- Convivencia escolar y su incidencia en la construcción del desarrollo humano y valores en el grado octavo de la IED Arborizadora Alta Jornada Mañana
- Estado del arte sobre los enfoques conceptuales en investigaciones realizadas en maestría en educación sobre violencia escolar en algunas universidades de Bogotá durante el periodo 2005-2012
- Estrategias para fortalecer las competencias de los docentes, que llevan a cabo procesos de inclusión educativa en dos colegios oficiales de Bogotá
- Experiencias de inclusión en la Institución Educativa Distrital “Sierra Morena”
- La interacción en la convivencia escolar
- La mediación escolar como estrategia para la convivencia en la escuela
- Las prácticas pedagógicas de los maestros vistas desde la relación entre convivencia escolar y educación inclusiva

enfoque de investigación (87 % investigaciones cualitativas, 3 % investigación cuantitativa y 10 % de investigaciones con enfoque mixto).

- Manifestaciones de violencia escolar
- Percepciones de la comunidad educativa de Guadalajara de Buga frente al proceso de discapacidad-educación: una mirada desde la biopolítica y el biopoder
- Política pública en discapacidad intelectual: un estudio de caso de la Institución Educativa Ciudad Bolívar, Argentina
- Prácticas de la violencia social en estudiantes de educación media en contextos educativos públicos y privados del departamento de Caldas (municipio de Manizales y Chinchiná) y departamento de Risaralda (municipio de Pereira)
- Prácticas sociales de discriminación en instituciones de educación básica y media: estudio de casos en IE Técnico IPC Andrés Rosa de Neiva, IE Técnico Departamental Nataima de San Andrés IE Técnico de Ciudadela 20 de Julio Barranquilla
- Prácticas y saberes pedagógicos en las políticas educativas relacionadas con la educación de los estudiantes con discapacidad en Colombia
- Problemáticas de convivencia escolar en las instituciones educativas del Caribe colombiano: análisis desde la pedagogía social para la cultura de paz
- Representaciones sociales de los docentes en casos de abuso sexual de los estudiantes con discapacidad
- Sentidos que construye el comité escolar de convivencia de una institución educativa del municipio de Medellín, Antioquia, acerca de la justicia en la escuela y su incidencia en la formación de ciudadanías activas
- Violencia simbólica, actitud docente e incidencia en el *bullying* vertical: “análisis desde la perspectiva de Pierre Bourdieu”.

En general, las investigaciones seleccionadas se desarrollaron en 10 ciudades o municipios diferentes, 1 investigación tuvo una orientación regional (caribe colombiano), 4 tesis daban cuenta de los términos de búsqueda “violencia, discapacidad, escuela”, 4 de “discapacidad y escuela”, y 12 de “violencia y escuela”. En mayor medida son investigaciones de corte hermenéutico-interpretativo, y fue frecuente la utilización de técnicas de recolección de información como el grupo focal, la entrevista y la

observación-participación. A su vez, se analizan distintos tipos de violencias en las cuales pueden participar diferentes actores de las comunidades educativas, bien sea como sujetos inmersos en las situaciones de violencia o como mediadores ante las mismas de acuerdo con los procedimientos e instancias establecidas, las cuales, desde lo observado, responden a ciertas dinámicas de convivencia escolar, inclusión o desarrollo educativo.

Hallazgos

El análisis de las investigaciones se realizó a partir de ciertas categorías que orientaron el rastreo de la información (Gómez et al., 2010), las cuales se registraron en una matriz que permitió clasificar los documentos en tres focos: la escuela, la discapacidad y las relaciones y violencia en la escuela; asimismo, se consideraron las perspectivas metodológicas y los resultados.

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

Según las dinámicas en la escuela, a propósito de la participación de estudiantes con discapacidad, en las investigaciones se encontraron planteamientos que indicaban cómo manera se evidencian ciertas tensiones entre los participantes en el marco de la educación inclusiva. En tal sentido, es relevante mencionar que, en lo revisado, se asumía a la escuela como un escenario de reproducción social que busca materializar las políticas educativas y, por ende, en el que es posible que exista un desconocimiento de la diversidad humana (Aguilar, 2019). Da cuenta de esto, por un lado, la normalización y aceptación de la violencia en la escuela (Porrás & Valencia, 2015), que se convierte en una de las problemáticas para mitigar las agresiones verbales y físicas (Lozano et al., 2015); y, por otro lado, la adecuación de espacios exclusivos para estudiantes con discapacidad, lo que se traduce en formas de exclusión social (Beltrán et al., 2015) que limitan la manera en la que se pueden denunciar distintos tipos de abuso (Salazar, 2016).

Sumado a esto, las violencias y problemas estructurales como la pobreza y la desigualdad social afectan la dinámica escolar (Cabrales et al., 2017), ya que familias con escasos recursos sufren rechazo en las

instituciones escolares por involucrar a un estudiante con discapacidad (Barbosa, 2015). Incluso, algunos colegios reconocen que no cuentan con la capacidad institucional para brindar procesos educativos a estos estudiantes (Moreno & Valencia, 2015). Las tensiones en la relación familia-docente se incrementan en momentos de conflicto escolar (Valderrama, 2018), lo que tiene impactos en la vida académica y emocional de los estudiantes (Bonilla, 2017). Es así como muchas de las dinámicas escolares intentan ser reguladas a través de códigos y normatividades como los manuales de convivencia (Marín, 2014) y la gestión administrativa (Barbosa, 2015).

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

Foco 2. Acerca de los estudiantes con discapacidad

Al rastrear los vínculos de las personas con discapacidad con la escuela y las manifestaciones de violencia registradas en las investigaciones, se encontró, en primera medida, que las violencias escolares pueden ocurrir por diferentes causas, entre ellas la discriminación por la apariencia física

y la carencia de algunas destrezas, lo que se configura en agresiones directas dirigidas a afectar la personalidad y el cuerpo de los estudiantes (Lozano et al., 2015). Sumado a lo anterior, a pesar de que en ocasiones los sujetos participantes en diferentes estamentos escolares sean conscientes de las dinámicas de rechazo, exclusión y aislamiento que viven los estudiantes con discapacidad (Moreno et al., 2015), la investigación de Aguilar (2019) señala que para los docentes puede ser difícil aceptar que estos estudiantes participen en el sistema educativo, debido a problemas relacionados con el aprendizaje, la comunicación y el comportamiento.

Los espacios de aprendizaje enmarcados en proyectos de inclusión enfrentan una serie de barreras para alcanzar su objetivo; además, para superarlas se requieren estrategias de innovación escolar que orienten pautas para la promoción de ambientes que respondan a la diversidad escolar (Barbosa, 2015). A su vez, como lo muestra la investigación de Moreno y Valencia (2015), las relaciones de poder entre estudiantes, con y sin discapacidad, con docentes y directivos pueden agudizar las dinámicas de discriminación; en la misma dirección lo señalan Aperador et al. (2015), quienes indican que el lugar docente, permeado por las percepciones que estos sujetos tienen frente a la educación inclusiva, influye en las dinámicas institucionales y de aula, y pueden ser transformadas desde los aprendizajes que se dan en la cotidianidad.

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

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

El tercer foco centra su mirada en las dinámicas y relaciones violentas en la escuela. En tal sentido, es preciso indicar que la violencia es un

tipo de relación difícil de definir³, pues las manifestaciones se imbrican en tanto que funcionan de forma sistemática y compleja (Portacio, 2018). La investigación de Porras y Valencia (2015) muestra que las relaciones escolares que pueden ser categorizadas *conflictivas* o *violentas*, guardan relación con las formas en las que los actores escolares entienden estas categorías. Además, algunas de las relaciones tensionantes en la escuela son reproducidas a partir de realidades que se dan en otros espacios sociales como la familia (Salazar, 2016) y el barrio (Díaz et al., 2014); también influyen los patrones de crianza y algunos procesos de vivencia familiar a través de golpes e insultos en las relaciones escolares (Valderrama, 2018).

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

De tales condicionantes emergen distintas manifestaciones directas de violencia en las relaciones escolares como los sobrenombres, las bur-las, las ridiculizaciones, los insultos (Lozano et al., 2015), las agresiones físicas (Valderrama, 2018), las palabras soeces, el robo de objetos personales y los empujones (Osorio & Morales, 2017), expresiones concretas de las tensiones en las instituciones educativas. Las investigaciones de Osorio y Morales (2017), Marín (2014) y Lozano et al. (2015) muestran otras formas de violencia situadas a partir del registro cultural como el aislamiento, la invisibilización, las agresiones psicológicas y simbólicas.

Finalmente, es preciso señalar que estas formas de relacionamiento escolar tienen como consecuencia la desmotivación, la frustración, el fracaso escolar (Cabrales et al., 2017), la afectación del clima en el aula (Bonilla, 2017) e inclusive el consumo de sustancias psicoactivas (Valderrama, 2018). En un sentido amplio, lo señalado aquí cobra relevancia en

³ Al respecto, se sugiere revisar la Revista Política y Cultura, edición de otoño de 2016, específicamente los artículos *La violencia: conceptualización y elementos para su estudio* (Martínez, 2016) y *Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en la educación* (Cuervo, 2016).

términos de cultura ciudadana (Barrios & Mancera, 2018) y de derechos humanos (Lozano et al., 2015), situación que señala la investigación de Salas (2017), al indicar que es necesario partir del reconocimiento institucional de la otredad y la diferencia, lo que significa un fortalecimiento de los sistemas de justicia escolar (Díaz et al., 2014) y, como lo señala la investigación de Portacio (2018), esto sería posible apoyándose de lo establecido por la Corte Constitucional de Colombia.

Corrientes metodológicas

Como se mencionó, en el análisis también se observaron los enfoques metodológicos de los trabajos de investigación, las preguntas que se proponían y los objetivos. En relación con los propósitos, los resultados mostraron que algunas de las investigaciones centraron su mirada en la forma en que determinada realidad social es vivida en la escuela (13), otras en las estrategias institucionales para afrontar dicho fenómeno (12) y un número menor (7)⁴ en los resultados que estas estrategias arrojan. Al organizar los trabajos de acuerdo con las problemáticas de la realidad social analizada por las investigaciones en relación con la escuela, la discapacidad y la violencia, se encontraron tres tendencias.

En la primer tendencia sobre las relaciones entre los sujetos que conforman la comunidad educativa, se pueden agrupar las tesis de Luna (2018), Marín (2014), Lozano et al. (2015), Osorio y Morales, (2017), Cabrales et al. (2017), Bonilla (2017), Delgado (2015), Luna et al. (2014) y Barrios y Mancera (2018), pues abordan situaciones concretas sobre conflictos, violencias, discriminación, problemáticas educativas, intimidaciones e interacciones.

La segunda tendencia se interesa por las prácticas que se generan en la escuela para atender situaciones escolares. En tal sentido et al. (2015), Aguilar (2019), Salas (2017), Portacio (2018), Gómez (2019) y Aperador, Díaz y Orozco (2015) analizan lo relacionado con actitudes, prácticas pedagógicas e institucionales, experiencias y competencias que demarcan el quehacer institucional. La tercera tendencia reúne las investigaciones ya incluidas en la primera y segunda tendencia, y se centra en consultar las

⁴ Lo que significa que algunas de las investigaciones se preguntaron por dos o tres de estas situaciones.

interpretaciones que los sujetos que participan en la comunidad educativa le otorgan a su realidad. En este grupo, Beltrán et al. (2015), Aguilar (2019), Salas (2017), Portacio (2018), Luna (2018), Marín (2014), Salazar (2016), Cañizales & Valencia (2015), Barbosa (2015) y Valderrama (2018) buscan estudiar las representaciones sociales, saberes, aprendizajes, significados, imaginarios sociales, percepciones, lecturas y valores que circundan en los actores que habitan el escenario escolar. Finalmente, es necesario señalar que, lo revisado por Porras y Valencia (2015) no se enmarca en alguna de las tendencias señaladas, en la medida en que hacen una revisión de los enfoques conceptuales que atraviesan la investigación en torno a la violencia escolar.

Paradigmas de investigación

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

Al considerar los enfoques de investigación como parte del proceso de elaboración de las problemáticas de investigación (Gómez et al., 2010) se encontró:

Tabla 3. Enfoques de investigación

Cualitativo	Cuantitativo	Mixto
17 investigaciones	1 investigación	2 investigaciones

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

En las investigaciones revisadas existe una importante tendencia por lo hermenéutico y lo cualitativo, en el entendido de que los problemas de investigación que anteceden estas investigaciones son configurados a partir de una serie de dinámicas singulares en la escuela, que pueden ser comprendidas a partir de la significación de la realidad por parte de los sujetos que participan en la escuela.

Tipos de análisis

Con relación a los propósitos que persiguen las investigaciones, se pueden caracterizar las tesis de la siguiente manera (Barrero & Rosero, 2018):

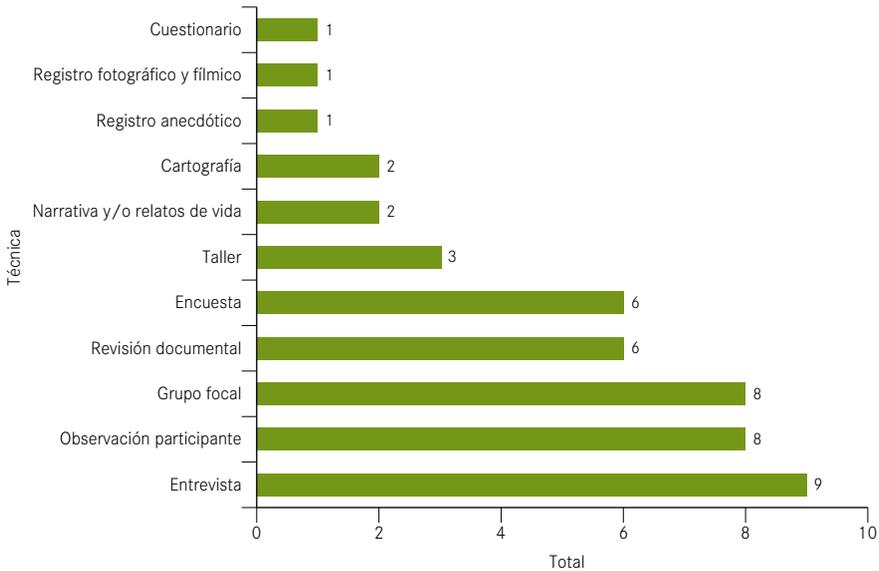
- Exploratorias: siete investigaciones (35 %) orientadas a evidenciar fenómenos escolares.
- Descriptivas: diez investigaciones (50 %) enfocadas en representar la realidad escolar y dar cuenta de una particularidad en específico.
- Propositivas: tres investigaciones (15 %) encaminadas en aportar a la transformación de la realidad educativa.

Otro aspecto relevante se plantea en torno a la ubicación de los trabajos de investigación, lo que representa una tendencia de investigaciones situadas en la ciudad, en instituciones privadas, lo que refleja la poca ocupación de los investigadores en estudiar estas problemáticas en zonas rurales, como lo muestran los datos: las investigaciones principalmente se concentran en analizar dinámicas sociales en instituciones educativas particulares en ocho ciudades y municipios del país (Bogotá D.C., Cajicá, Cartagena, Medellín, Pereira, Santiago de Cali, Sopó, Zipaquirá), una investigación regional (Caribe colombiano) y una a nivel nacional. La ciudad de Bogotá D.C. fue el escenario educativo que más acumuló investigaciones (nueve tesis). Asimismo, la selección de las fuentes de información muestra un caso institucional (ocho tesis), docentes (cuatro

tesis), estudiantes (tres tesis), observación de las prácticas pedagógicas (dos tesis), y revisiones de políticas, instancias escolares y material teórico (una tesis para cada una).

Sobre las técnicas de recolección de datos que permiten la operacionalización de las elecciones metodológicas (Gómez et al., 2010), se observa:

Figura 1. Técnicas de recolección de información



Discusión

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

Estos distintos abordajes y las diferentes perspectivas dan cuenta de la complejidad escolar, algunas de las investigaciones analizan el lugar de actores internos y externos a la realidad escolar, otras retoman las estrategias de regulación como los manuales de convivencia a partir

de formas de justicia escolar, en las que se destaca el lugar del docente en la promoción o limitación de la convivencia en la escuela, algunas experiencias más reflexivas y críticas (desde la mediación y el diálogo), y otras más ortodoxas y sectarias (desde el castigo y la sanción social).

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

Reflexiones finales

Se puede concluir que la revisión documental presentada permite entender cómo, a pesar de que no haya una conexión explícita entre las normas, la educación inclusiva y la forma en la que se establece el abordaje de las violencias en la escuela configuran una serie de dinámicas concretas que están presentes en la compleja realidad escolar como distintas formas de violencia y exclusión.

Los análisis de las tesis permiten dejar claro que hay un énfasis en paradigmas y enfoques que denotan una tendencia de corte interpretativo-cualitativo, con una fuerte recurrencia al uso de técnicas como la entrevista, el grupo focal y la observación participante. Lo anterior significa una continua búsqueda por comprender la forma en que emergen y funcionan las singularidades en la escuela como realidades particulares en cada establecimiento educativo.

Luego de hacer un exhaustivo rastreo a nivel nacional, se hace evidente que no se han producido investigaciones que interpelen la relación violencia-discapacidad-escuela, bien sea como resultado de la implementación de políticas educativas o como sospecha investigativa; de este modo, se deja ver la pertinencia de una investigación sobre estos asuntos. La temática que atraviesa este estado de la cuestión tiene en su esencia la intención de develar realidades encubiertas en discursos y prácticas de su normalización, que han operado como dispositivos para imponer una identidad única en la escuela, destruyendo la particularidad en esta (Skliar, 2005), así como a naturalizando procesos de discriminación y exclusión que se perpetúan e instalan de diversas formas, reproduciendo un extrañamiento sobre lo constituido como “normal”, y la legitimidad del rechazo frente a lo desconocido y no normalizado. En ese sentido, los aportes en el ejercicio académico, la formación y la producción de conocimiento, a partir de la investigación, tienen la responsabilidad de situarse ética y políticamente en la reivindicación de sujetos invisibilizados y sus derechos; como lo plantea Nancy Fraser (2008), superar la injusticia significa desmantelar obstáculos institucionalizados que le impiden participar a ciertos sectores de la sociedad.

Este tipo de apuestas guardan una estrecha relación con las perspectivas críticas de otras educaciones y pedagogías, pues visibilizan las consecuencias de asumir la educación desde una visión hegemónica y neoliberal (Giraldo et al., 2017); además, interpela las problemáticas explícitas e implícitas que se dan en la escuela a partir de las que se reproducen y perpetúan los procesos de exclusión frente a los otros; sobre el asunto que nos interesa, las tensiones relacionales y simbólicas a propósito de la educación inclusiva. Adicionalmente, la producción de conocimiento tiene como desafío superar los límites entre la teoría y la práctica, así como visibilizar los sujetos que tradicionalmente han sido negados en lógica capitalista (de Sousa, 2011).

A manera de cierre, los aportes teóricos en torno a la escuela y la reflexión sobre las realidades que se encuentran inmersas en ella puede, como lo señala Freire (2003), promover discusiones acerca del origen de las dificultades educativas, para incidir sobre estas y transformarlas, para potenciar curiosidades y facilitar nuevos procesos de intervención, y así, a partir de nuestra apuesta como investigadores, situar la escuela como territorio de paz (Acuña, 2016).

Referencias

- Acuña, A. (2016). La escuela: territorio de paz. Una apuesta para el posacuerdo. *Nodos y Nudos*, 5(41), 85-89. <https://doi.org/10.17227/01224328.6715>
- Aguilar, M. (2019). *Prácticas y saberes pedagógicos en las políticas educativas relacionadas con la educación de los estudiantes con discapacidad en Colombia. Investigación documental: 2009 a 2018* (Tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada). <http://hdl.handle.net/10654/32413>
- Aperador, A., Díaz, E., & Orozco, S. (2015). *Estrategias para fortalecer las competencias de los docentes, que llevan a cabo procesos de Inclusión educativa en dos colegios oficiales de Bogotá* (Tesis de maestría, Universidad de La Sabana).
- Azocar, M. (2010). *Discapacidad y representaciones sociales: de la educación especial a la educación inclusiva*. Fundación Universidad Nacional de San Juan.
- Barbosa, C. (2015). *Experiencias de inclusión en la institución educativa distrital "Sierra Morena"* (Tesis de maestría, Universidad de Santo Tomás). <https://hdl.handle.net/11634/585>
- Barrero, A., & Rosero, A. (2018). Estado del arte sobre concepciones de la diversidad en el contexto escolar infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(12), 39-55. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100039>
- Barrios, M., & Mancera, M. (2018). *Conflictividades urbanas y la escuela en el pos-conflicto* (Tesis de maestría, Universidad de Cartagena). <http://hdl.handle.net/11227/8784>
- Beltrán, L., Hernández, L., & Rubio, E. (2015). Política pública en discapacidad intelectual, un estudio de caso de la Institución Educativa Ciudad Bolívar Argentina (Tesis de maestría, Universidad La Gran Colombia). <http://hdl.handle.net/11396/3876>
- Boggino, N. (2012). *¿Cómo prevenir la violencia en la escuela? Estudio de casos y orientaciones prácticas*. Homo Sapiens Ediciones.
- Bonilla, D. (2017). *La interacción en la convivencia escolar* (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1025>
- Brogna, P. (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Cabrales, L., Contreras, N., González, L., & Rodríguez, Y. (2017). *Problemáticas de convivencia escolar en las instituciones educativas del caribe colombiano: análisis desde la pedagogía social para la cultura de paz* (Tesis de maestría, Universidad del Norte). <http://hdl.handle.net/10584/7693>

- Cuervo, E. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en la educación. *Política y Cultura*, (46), 77-97.
- de Sousa, B. (2011). *Introducción a las epistemologías del sur*. <https://bit.ly/3sMY8hy>
- Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. 26 de mayo de 2015. D.O. n.º 49 523.
- Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017. D.O. n.º 50 340.
- Decreto 1965 de 2013. Por medio del 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. 11 de septiembre de 2013. D. O. No. 48910.
- Decreto 2082 de 1996. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. D.O. n.º 42 922.
- Decreto 366 de 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. Febrero 9 de 2009. D.O. n.º 47 258.
- Delgado, N. (2015). *Manifestaciones de violencia escolar: Manifestaciones de violencia escolar: diferentes formas de violencia que se dan en los estudiantes de ciclo tres (3) del colegio Gabriel Betancourt Mejía, así como las percepciones de la comunidad educativa en general sobre sus causas, implicaciones y estrategias de prevención e intervención* (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). <http://hdl.handle.net/20.500.12209/852>
- Díaz, L., Viasus, H., Rolón, H. y Ramírez, A. (2014). *Caracterización del fenómeno de intimidación escolar (bullying) en estudiantes de grado séptimo en dos establecimientos educativos oficiales del municipio de Zipaquirá* (Tesis de maestría, Universidad Sergio Arboleda). <http://hdl.handle.net/11232/806>
- Doménech, M., & Íñiguez, L. (2002). La construcción social de la violencia. *Athenea Digital*, (2), 1-10.
- Dubet, F. (2003). Las figuras de la violencia en la escuela. *Docencia*, (19), 27-37.
- Egea, C., & Sarabia, A. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del Real Patronato Sobre Discapacidad*, (50), 15-30.
- Flickinger, H. (2018). Johan Galtung y la violencia escolar. *Roteiro*, 43(2), 433-448.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.

- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI Editores.
- Galtung, J. (2003a). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Red Gernika.
- Galtung, J. (2003b). *Violencia cultural*. Red Gernika.
- Giraldo, R., Nieto, L., & Cabrera, M. (2017). Otras educaciones para otras sociedades. En J. Osorio (Ed.), *Caminos de re-existencia en América Latina* (pp. 61-74). UNAD.
- Gómez, L. (2019). *Las prácticas pedagógicas de los maestros vistas desde la relación entre convivencia escolar y educación inclusiva* (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10906>.
- Gómez, M., Deslauriers, J., & Alzate, M. (2010). *¿Cómo hacer tesis de maestría y doctorado? Investigación, escritura y publicación*. Ecoe Ediciones.
- Khun, T. (2004 [1962]). *La estructura de las revoluciones científicas* (Trad. C. Solís). Fondo de Cultura Económica.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. D.O. n.º 41 214.
- Ley 1145 de 2007. Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones. Julio 10 de 2007. D.O. n.º 46 685.
- Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Febrero 27 de 2013. D.O. n.º 48 717.
- Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 15 de marzo de 2013. D.O. n.º 48 133.
- Ley 361 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad y se dictan otras disposiciones. Febrero 11 de 1997. D.O. n.º 42 978.
- Lozano, L., Mitchell, M., & Villareal, L. (2015). *Prácticas sociales de discriminación en instituciones de educación básica y media: estudio de casos en el Técnico I.P.C Andrés Rosa de Neiva, I.E. Técnico Departamental Natania de San Andrés, I.E Técnico de Ciudadela 20 de Julio Barranquilla* (Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás). <https://hdl.handle.net/11634/3466>
- Luna Gutiérrez, N. M. (2018). *La mediación escolar como estrategia para la convivencia en la escuela* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana).
- Malagón, E. (2012). *Fundamentos de trabajo social*. Universidad Nacional de Colombia.

- Marín, C. (2014). *Violencia simbólica, actitud docente e incidencia en el bullying vertical: "análisis desde la perspectiva de Pierre Bourdieu"* (Tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada). <http://hdl.handle.net/10654/11682>
- Martín, R., & Bermejo, B. (2015). *Definición de discapacidad y discapacidad intelectual o del desarrollo*. <https://bit.ly/3v0AVLp>
- Martínez, A. (2016). La violencia: conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, (46), 7-31.
- Moreno, L., & Valencia, L. (2015). *Percepciones de la comunidad educativa de Guadalajara de Buga frente al proceso de discapacidad-educación: una mirada desde la bio política y el bio poder* (Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura). <http://hdl.handle.net/10819/2553>
- Osorio, Y. A., & Morales, J. C. (2017). *Prácticas de la violencia social en estudiantes de educación media en contextos educativos públicos y privados del departamento de Caldas (municipio de Manizales y Chinchiná) y departamento de Risaralda (municipio de Pereira)* (Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales).
- Porras, L., & Valencia, A. (2015). *Estado de arte sobre los enfoques conceptuales en investigaciones realizadas en maestría en Educación, sobre violencia escolar, en algunas Universidades de Bogotá, durante el periodo 2005-2012* (Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás de Aquino). <https://hdl.handle.net/11634/547>
- Portacio, C. M. (2018). *Sentidos que construye el comité escolar de convivencia de una institución educativa del municipio de Medellín, Antioquia, acerca de la justicia en la escuela y su incidencia en la formación de ciudadanías activas* (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia). <http://hdl.handle.net/10495/12021>
- Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>
- Resolución 2565 de 2003. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. 4 de octubre de 2003.
- Salas, A. G. (2017). *Cátedra de la Paz. Estudio de caso sobre el proceso de implementación en una institución educativa de la ciudad de Cali* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana). <http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/8234>
- Salazar, L. (2016). *Representaciones sociales de los docentes en casos de abuso sexual de los estudiantes con discapacidad* (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1058>

- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Educación y Pedagogía*, 17(41), 11-22.
- Torres, A. (2015). Teorías de conflicto. En J. Eslava (ed.), *Mediación social, teoría y enfoques de intervención* (pp. 87-149). Cendex, Pontificia Universidad Javeriana.
- Valderrama, D. C. (2018). *Convivencia escolar y su incidencia en la construcción del desarrollo humano y valores en el grado octavo de la IED Arborizadora Alta jornada mañana* (Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia). <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/871>
- Zemelman, H. (s. f.). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto Pensamiento y Cultura en América A.C. “Enseñar a Pensar”.