Violencia escolar como banalidad del mal (Reseña)

School violence as the banality of evil

A violência escolar como a banalidade do mal

Tatiana Soto López* , Christopher Faúndez Cid²

Introducción

El propósito de este escrito es abrir un espacio de reflexión sobre la violencia escolar, aspecto específico de la convivencia en el contexto educativo, incluyendo el mundo virtual, ámbito inevitable en el concepto de “comunidad educativa”, toda vez que resulta central en la actualidad en las relaciones de las personas y lugar habitual de violencias (en plural), con consecuencias negativas innegables, como por ejemplo el deterioro del clima socioafectivo y, por tanto, de los procesos de aprendizaje, con efectos devastadores ya probados como el suicidio y la agresión de y entre todos los estamentos y actores en los entornos educativos. En este aspecto, al 1 de octubre del año 2020, la Superintendencia de Educación registró un total de 482 denuncias por maltrato a estudiantes, dentro de las cuales 418 corresponden a situaciones de maltrato físico y/o psicológico entre estudiantes, y 231 a situaciones del mismo tipo de adulto a estudiante.

Además, el grupo adolescente es el que históricamente ha sufrido una mayor variación en la tasa de mortalidad por suicidio, con un incremento del 123,5% entre 1990 y 2011. Desde una tasa de 2,7 a 6,0 respectivamente (Guajardo, 2017).

* Universidad Católica Silva Henríquez. Contacto: tsotol@ucsh.cl - taty.capello@gmail.com.

** Universidad Católica Silva Henríquez. Contacto: cfaundezc@miucsh.cl.

Esto, desde esta perspectiva, no es una excepción en la sociedad del siglo XXI. Es importante declarar que la escuela, como nodo estratégico de la sociedad, acusa recibo temprano de las tendencias y desafíos sociales y culturales emergentes, por lo que nos anuncia y refleja los fenómenos macrosociales con antelación.

Desde la vida académica, es central no renunciar a la búsqueda teórica de referentes que nos permitan no solo describir sino explicar las relaciones violentas en las que nos vemos insertos y las que creamos en un espacio tan fundacional como lo es la escuela. Para lograr lo anterior, visitaremos los constructos de Hannah Arendt (1906-1975), pensadora y filósofa política, cuyas reflexiones y propuestas conectan con nuestro momento histórico a través de las distintas formas de violencia, como el acoso escolar y las relaciones entre los miembros de las comunidades educativas.

En este caso particular, buscamos enriquecer el discurso cotidiano sobre la violencia escolar como *episodios* desde la teoría, para presentarlo desde las *pautas de relaciones*. Es improbable no ver las implicaciones éticas de las relaciones violentas en la vida escolar, sin embargo, es un aspecto abiertamente eludido, dejando de lado las complejidades a las que se enfrentan los educadores y los apoyos a la educación en su día a día. Es además limitante, ya que, al eludir la explicación, disminuye la capacidad de agencia y, por tanto, de cambio de su propia realidad, como los desafíos de la educación en su dimensión integral y de ciudadanía.

Declaramos una mirada *no neutra*, definiendo como tal que, como actores, tomamos posición explícita a favor de ciertos elementos y constructos, y nos alejamos de una mirada objetiva e higienizaste, por considerar que no basta en la situación que enfrentamos como sociedad.

Respecto de esto último y sobre lo no neutro, Hernández (2007) declara que:

El profesional de la psicología (en todas sus concreciones: psicólogo educativo, organizacional, comunitario, clínico, etc.) no puede evadir su compromiso personal y social, debe tomar postura, y si se considera que esto no es neutral, pues habrá que aceptar que efectivamente en este punto no lo es y ojalá fuera su aporte mayor y ofreciera —a quienes lo rodean, en la mayor cobertura posible— posibilidades

de vidas más productivas y, por tanto, más elásticas. No es misión del terapeuta adaptar a las personas a su entorno, sino que tomen conciencia, asuman posiciones personales y se hagan libres. (p. 134)

Consideramos innecesario argumentar porque los datos hablan por sí mismos y, mencionando solo el caso del suicidio adolescente en Chile, la segunda tasa más alta del mundo después de Japón, se hace carne una dolorosa realidad que traspasa clases sociales pero que es aún más frecuente y probable en los niños, niñas y jóvenes que muestren algún *grado de excepcionalidad*, especialmente entre la comunidad LGBTI+ donde puede llegar a ser 13 veces más alta.

Crisis educativas y la mirada de Hannah Arendt

Arendt (1959) postula que, al considerar la educación como un derecho de la sociedad civil, se puede comprender el impacto y el grado de dificultad que implica analizar las crisis en educación, ya que en este derecho se basan las posibilidades de igualdad en la sociedad. La equidad, en términos de la legislación internacional de derechos humanos, es un constructo distinto, que suele ser confundido con la igualdad. La Dirección de Estudios, Legislación y Políticas Públicas de Ecuador (s.f.) se refiere al principio de equidad como: “un Principio General del Derecho que está íntimamente ligado a la justicia, no pudiendo entenderse sin ella. Disposición del ánimo que mueve a dar a cada uno lo que merece” (p. 13).

Filosóficamente, se debe destacar la noción de “natalidad”, aporte de esta autora, referida a que cada persona que nace y cada generación trae algo nuevo al mundo social y que esto debe ser tomado en cuenta, ya que analizar solamente desde la muerte como experiencia común a lo humano limita nuestra capacidad de cambio social.

La educación se renueva constantemente, debido a que está destinada a los nuevos miembros de la sociedad, llegados por nacimiento o por migración. Los recién llegados para Arendt no están del todo maduros, sino en proceso de llegar a serlo:

... así el sujeto de la educación presenta para el educador un doble aspecto: es nuevo en un mundo que le es extraño, y está en proceso de formación: es un ser humano nuevo y un ser humano en formación. Este doble aspecto no es en modo alguno evidente. (p. 46)

El adulto entonces se ve enfrentado con una responsabilidad para con la vida, el desarrollo de sus hijos y con la responsabilidad para la continuidad del mundo (Arendt, 1959).

Arendt, desde su propuesta, llama a tomar en cuenta que la condición humana básica es que cada “generación crezca en un mundo viejo, de manera que preparar una nueva generación para un mundo nuevo solo puede significar que se pretende quitar de las manos, llegados a sus propias oportunidades de novedad” (Arendt, 1959, p. 29).

Para la autora, las crisis educativas son más bien crisis periódicas, “que nos llaman a volver sobre las mismas preguntas y exigen respuestas, nuevas o viejas, pero en todo caso juicios directos” (*Id.*, pp. 174-175). Y propone que uno de los supuestos que permitirían abrir espacios a las crisis educativas repetitivas y periódicas sería que:

Existe un mundo infantil y una sociedad formada por muchachos, que son autónomos y se les debe dejar gobernar en la medida de lo posible. Los adultos solo están para ayudarles a ese gobierno. La autoridad que dice a cada muchacho qué hacer y qué no hacer reposa en el propio grupo de muchachos; esto, en otras consecuencias, produce una situación en la cual el adulto queda desamparado frente a cada muchacho en concreto y sin contacto con él... se tiene en cuenta sólo al grupo y no al muchacho en cuanto individuo. (Arendt, 1959, p. 43)

Más adelante aborda la relación entre los estudiantes en el contexto escolar (o, como ella los llama, “muchachos”), una vez que se han emancipado de la autoridad de los adultos o que han sido desterrados de un mundo de adultos. Situación no natural, ya que en la vida social todas las edades comparten y se relacionan entre sí. Sostiene que no se libera a los jóvenes, sino que se les somete a la tiranía de la mayoría, y postula:

[Los muchachos] ... se hallan desde luego en peor situación que antes, pues la autoridad de un grupo, incluso un grupo de muchachos, es siempre bastante más fuerte y tiránica que la autoridad individual más severa que pueda haber ... sus oportunidades de rebelarse, o de hacer cualquier cosa por iniciativa propia, son prácticamente nulas ... se hallan en la posición, desesperada de definición, de quién es minoría de uno solo, enfrentado a la mayoría absoluta

de los demás. Hay muy pocos adultos que puedan soportar una situación semejante ... los niños son, simple y llanamente, incapaces de ello.

Sobre la relación de los jóvenes con los grupos de pares en el contexto escolar declara:

O bien son abandonados a su suerte, o bien son entregados a la tiranía de su propio grupo, contra el que no pueden rebelarse, debido a la su superioridad numérica; con el que no pueden razonar; pues son simplemente muchachos, y del que no pueden huir hacia no se sabe qué otro mundo, porque el de los adultos les está vedado. La reacción de los muchachos ante esta presión tiende a ser, o bien el conformismo, o bien la delincuencia juvenil, y a menudo una mezcla de ambos.

Cabe destacar la relación entre esta descripción y las condiciones en las que emerge la violencia entre pares en la actualidad en el aula, en el patio, en el espacio virtual o en la entrada del colegio. Para que exista acoso sistemático no basta un victimario y una víctima, la conducta humana se despliega en un contexto concreto, en una red de relaciones que permiten que suceda lo que sucede: dónde, cuándo y entre quiénes sucede no es neutro. Buena parte de estas interacciones en el contexto escolar es la inacción, lo que no se hace es tan definitivo como las acciones que se toman en relación a la violencia escolar.

Por ejemplo, la nula sanción a las microviolencias cotidianas o la no aplicación del reglamento de convivencia en las faltas leves —pues habría que citar a mucha gente todos los días— son parte del contexto necesario para el acoso. Y este análisis no aplica solo en relación al estudiantado, sino que entre los mismos educadores y demás adultos de la comunidad educativa.

No por casualidad la modalidad de “recreo entretenido” en los programas de prevención y promoción de la convivencia escolar —contenidos en el reglamento interno de cada establecimiento— suelen ser efectivos aun en plazos cortos y con comunidades educativas con población muy vulnerable. ¿Por qué? Porque reemplaza el recreo como tierra de nadie, sin autoridad ni estructura, por un espacio mediado y guiado en que los educandos pueden relacionarse entre sí y con los adultos, con roles claros y en forma positiva. Es decir, pone en contac-

to al mundo adulto con el mundo de los jóvenes en torno a objetivos comunes y claros.

En su artículo de 1959 “La crisis de la educación”, declara Harendt que “la autoridad ha sido abolida por los adultos, y esto sólo puede significar una cosa: que los adultos se niegan a asumir la responsabilidad del mundo en que han colocado a sus hijos” (pág. 49). Adicionalmente declara:

Es como si cada día los padres dijese: “En este mundo ni siquiera nosotros estamos seguros en casa; cómo desenvolverse en él, qué saber, qué bagaje adquirir, son para nosotros tantos misterios. Debéis intentar hacerlo lo mejor posible para salir adelante; en todo caso, no podéis pedirnos cuentas. Somos inocentes; respecto de vuestra suerte, nos lavamos las manos.” (Arendt, 1959, p. 50).

Resulta natural conectar las declaraciones de Arendt con nuestra actualidad, a pesar de haber sido escritas hace 60 años. La sensación de inseguridad que permea los discursos y promesas políticas, y los medios de comunicación de masas, esté destilada en el extracto anterior con precisión. El alejamiento y la confrontación de la familia de y con los educadores, y de los educadores de y con la familia, en lo que ambos grupos se sienten abandonados a su suerte en la labor educativa, abandonan a las próximas generaciones en un terreno de nadie: la escuela (Weiss, Bouffard, Bridglall y Gordon, 2009, citados en Razeto, 2016). El uso de respuestas estereotipadas para abordar la solución de los problemas educativos y el abundamiento de prejuicios entre todos los actores es evidente.

Siguiendo con la explicación de Arendt:

Una crisis se convierte en un desastre sólo si respondemos a ella con ideas preconcebidas, es decir, con prejuicios. Semejante actitud no sólo agudiza la crisis, sino que nos hace perder la experiencia de la realidad y la oportunidad de reflexionar que nos proporciona. (1959, p. 39)

Arendt reflexiona sobre los escenarios sociales e interaccionales de la violencia desde el caso paradigmático del juicio de Eichmann en Jerusalén, creando un sistema explicativo sociopolítico que rompe el encuadre de individuo o la díada agresor-agredido.

Violencia escolar como banalidad del mal en la sociedad posmoderna

¿Por qué leer el contexto educativo desde la mirada crítica de banalidad del mal? Es obvio que resultará controversial y complejo para los lectores del presente texto y para sus autores. La respuesta es simple, pues nos invita a ver el rol de las personas comunes y corrientes (como los presentes en cualquier escuela o comunidad educativa) que, al dejar de reflexionar, al abandonar el pensamiento y al no hacerse cargo de pensar sobre la moralidad de sus actos cotidianos, crean un ambiente fértil para la violencia escolar.

Como Arendt, deseamos desacralizar y despatologizar el mal en el contexto escolar, y llevarlo a cómo se manifiesta en las relaciones y sobre todo en las obediencias (en plural), con el propósito de alertar y dotar de herramientas a los adultos de la comunidad educativa.

Arendt (1959) aporta algunas nociones claves que deseo compartir con ustedes. Esta reflexión se acota a las nociones de “banalidad del mal”, “mundo privado”, “público” y “social”, ya que, a nuestro juicio, permiten articular una comprensión, en varios niveles, de las distintas manifestaciones de la violencia en la escuela, incluyendo las redes sociales, fenómeno ya abordado por Arendt, que vivió el surgimiento de la sociedad del consumo y de los medios de masas, en los que el anonimato, la inmediatez y la toma de un rol de funcionario inhiben nuestra capacidad reflexiva como educadores.

Ya mucho se ha escrito del rol del educador como trabajador intelectual (Santiago, Parra y Murillo, 2012; Flecha, 1997) y de la necesidad de las praxis reflexivas en el contexto educativo. El educador, al *acompañar*, como lo propone la propuesta pedagógica salesiana, está en la obligación de hacerse cargo de su propio proceso reflexivo si desea modelar e impactar en los niños, niñas y jóvenes que han sido confiados a su cargo. No podemos acompañar (otros dirán mediar, educar o formar) sin ser conscientes de nuestro rol, en el hacer cotidiano y sobre todo en el dejar de hacer.

Lo privado, lo público y lo social

Arendt (1959) caracteriza lo privado como aquello que surge de la necesidad de protección frente al mundo; es un espacio para los cuidados

especiales y escape de las potenciales relaciones destructivas provenientes del exterior: su lugar tradicional será la familia, espacio entre cuatro paredes al que los miembros adultos regresan cotidianamente.

Debe constituir un escudo protector frente al aspecto público del mundo. Es necesario y esencial, pues debe ser un lugar seguro: la vida humana no puede prosperar sin privacidad, es nuestra protección de la cualidad vital de lo humano. Especialmente necesario para las nuevas generaciones, ya que implica un laboratorio en el que crecer sin la mirada homogeneizante y despiadada de lo público. Es un espacio pre-político (p. 49).

La esfera pública es la esfera común a todos, en la cual las personas valen por sus acciones y por el trabajo con que contribuyen. Implica el derecho a ver y ser vistos, a hablar y ser escuchados. Cabe destacar que son espacios homogeneizantes y lugares políticos. Lo que resultó ser una liberación para grupos como las mujeres, que ganaron espacios para ser vistas y oídas, no necesariamente favoreció a los niños y niñas, quienes aún se encuentran en una fase de desarrollo. Así lo plantea la autora:

Cuanto más completamente descarta la sociedad moderna la distinción entre lo que es privado y lo que es público, entre lo que sólo en un lugar oculto puede desarrollarse y lo que necesita ser mostrado a todos a plena luz pública, es decir, cuando más se introduce entre lo privado y lo público, una esfera social intermedia en la cual lo privado se haga público y viceversa, más difícil les pone las cosas a sus hijos, que por naturaleza necesitan la seguridad de un lugar oculto con el fin de madurar sin ser molestados. (pp.. 47-48)

La escuela debería constituir un lugar de transición y de protección, de ningún modo debería ser equivalente al mundo, ya que es el lugar que, como sociedad, intercalamos entre el mundo y el dominio privado del hogar, con el fin de hacer posible la transición de la sociedad al mundo. Debe la escuela estar abierta entonces a las singularidades y los talentos, debe dar espacio a lo nuevo y especial que cada generación trae y este paso debe hacerse poco a poco; por ello, el educador debe asumir su responsabilidad compartida con la familia para ser parte efectiva del proceso educativo. Cada niño y niña ve

en los adultos (incluyendo los docentes y no docentes de la escuela) y en sus acciones y actos cotidianos un representante de todos los adultos y del mundo.

Las relaciones entre lo privado y lo público están lejos de ser neutras. Si sumamos la crisis de la autoridad (y su credibilidad) en nuestra sociedad esta relación se vuelve evidente: “cuanto más sistemática se hace la desconfianza hacia la autoridad en la esfera pública, tanto más probable es, naturalmente, que ello afecte la esfera privada” (Arendt, 1959).

Las redes sociales, en la actual sociedad posmoderna o de la información, implican múltiples desafíos asociados a lo privado y su relación con lo público y, obviamente, con la educación. La frontera, antes física entre ambos espacios, hoy ya no es válida. Las cuatro paredes de las que nos habla la autora no son barrera o límite real. Cada vez más las familias (en su diversidad natural) tienen menos espacios privados y se ven más afectadas, por no decir amenazadas, por lo público. El espacio oscuro protegido de experimentación, reflexión y crecimiento está expuesto al escrutinio voluntario e involuntario de lo público, fragilizando a las nuevas generaciones.

Entonces falta un espacio-tiempo que permita a los nuevos miembros de la sociedad su introducción gradual al mundo público, que reduzca el tiempo de preparación o moratoria que permite llegar más preparado al mundo público y saber qué mostrar, cuándo y cómo mostrarlo. El mundo público se expande cada día e invade lo privado, y nos deja desprotegidos cada vez a más temprana edad y con menos herramientas para enfrentarlo, poniendo en riesgo elementos centrales de la convivencia humana en el contexto escolar.

Es necesario recordar que los adultos también agredimos y somos agredidos en variados contextos, incluyendo el mundo escolar. También podemos ser violentos al sobrepasar los límites de lo privado y de lo público, con o sin redes sociales. Sin embargo, a diferencia de los niños, niñas y jóvenes a nuestro cargo, nosotros hemos optado por ser parte del mundo escolar como zona de transición protegida y debemos responder a las responsabilidades que esto implica. Es la responsabilidad la que nos da la capacidad de agencia, es decir, de actores en el cambio social, sea este positivo o negativo, pero nunca neutro.

Acoso escolar cibernético desde la mirada de lo privado y lo público

Una vez establecidas las ideas básicas, analizaré la violencia escolar en las redes sociales o acoso cibernético desde los aportes de Hannah Arendt.

Siguiendo a Cifuentes (2017), la Ley N° 20.536 de Violencia Escolar chilena implica una definición de convivencia escolar y de acoso escolar. Declara que la agresión u hostigamiento efectuado por medios tecnológicos podía ser constitutivo de un acoso escolar. Sin embargo, no define expresamente “acoso cibernético” o “ciberbullying”. Además, considera que el acoso escolar puede realizarse tanto dentro como fuera del establecimiento escolar.

Revisando algunas definiciones de otros países, recopiladas por Cifuentes (2017) como parte de una investigación en Derecho comparado para la Cámara de Diputados:

El acoso cibernético es el hostigamiento por medio del correo electrónico, los teléfonos celulares, los mensajes de texto y los sitios web difamatorios. (UNESCO, 2001, p. 11)

Situaciones de acoso realizadas a través de Internet entre menores, ya sea entre dos menores o, como comúnmente ocurre, de un grupo de menores hacia un menor determinado. Es una versión *online* del acoso escolar, que se lleva a cabo a través de medios digitales o electrónicos, y que muchas veces puede ser también hecha en forma anónima. Cuando el acosado es el profesor y se realiza por los alumnos se denomina *ciberbaiting*. (Agencia española de Protección de Datos, 2016, p. 4)

Del mismo modo, el acoso cibernético, definido por el Departamento de Salud y Servicios Humanos de Estados Unidos (HHS), consiste en una forma de intimidación a través de dispositivos electrónicos y digitales, ya sean teléfonos, computadores o tablets. Este se expresa y puede suceder mediante mensajería de texto, voz u otras aplicaciones conectadas a la red, tales como redes sociales, foros o videojuegos, en los que existe interacción e intercambio de contenido. Este último configura una especie de registro público que puede ser tratado como una huella digital o reputación en la internet, a la que se puede acceder realizando una investigación ahora o en el futuro.

En este sentido, el ciberacoso puede dañar la reputación tanto de la persona que sufre el acoso, como de las que lo ejercen y/o participan de este (U.S. Department of Health and Human Services, citado en Cifuentes, 2017).

En estas definiciones se puede observar el componente de vida privada y pública que estamos abordando, muy explícitamente en la frase el “intercambio de información personal o privada sobre otra persona que causa vergüenza o humillación”. Si bien los cuerpos legales solo tienden a describir o tipificar las conductas, y nuestro interés es ir un paso más allá y comprender sus implicaciones para la Educación y las personas que lo protagonizan y sufren.

La violencia simbólica y por tanto psicológica que implica el ciberacoso puede ser considerada también una violación del espacio privado (de las relaciones personales y familiares), como por ejemplo la divulgación de secretos, imágenes o audios por cualquier medio tecnológico. El rompimiento de la barrera entre lo privado y lo público, en que una acción que en lo íntimo es legítima o neutra, o al menos no peligrosa, pasa a ser violencia psicológica por el solo hecho de su publicación. Como, por ejemplo, en el *sexting*, entendido como:

Mandar imágenes propias, fotografías y vídeos íntimos, o con contenido sexual, que son tomadas y grabadas por los protagonistas de las imágenes o, con su consentimiento, por terceras personas y posteriormente difundidas de manera no consentida. El origen se encuentra por tanto en una acción voluntaria y confiada por parte de quien toma sus imágenes y las envía, pues sus destinatarios suelen ser personas de su confianza, como la pareja o los amigos íntimos. (Agencia española de Protección de Datos, 2016, p. 4, citado por Cifuentes, 2017).

En este fenómeno de naturaleza interaccional y por tanto social, colisionan el mundo privado, cada vez más frágil ante las tecnologías de la información, y el mundo público, cada vez más invasor de lo personal y lo familiar. Con el agravante de la persistencia y la permanencia indefinida de los archivos y su contenido, es decir, es una violencia que deja huella en la vida de la víctima y de o los victimarios en el largo plazo, incluso años después de terminar o salir del mundo escolar.

Los estudios han demostrado que la violencia del contexto escolar y entre pares equipara a la violencia intrafamiliar, y deja huellas equivalentes en la vida adulta. Educar en el respeto y discernimiento de lo privado y lo público es, por tanto, esencial.

Arendt (1959) dice:

La educación es el lugar en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir su responsabilidad y, por la misma razón, salvarlo de su ruina que, de no ser por este renovarse, de no ser por la llegada de lo nuevo y lo joven sería inevitable. (Arendt, 1959, p. 53)

La autora nos lleva a cuestionarnos desde la sociedad. ¿Cómo podrán los futuros adultos tener interés en renovar un mundo en que no tienen espacio privado? ¿Cómo podrán hacerse cargo de desafiar lo homogeneizante y salir del conformismo sin un espacio seguro para el desarrollo de su propia reflexión? Preguntas especialmente actuales y pertinentes, a pesar de surgir de reflexiones de los años 50 del siglo XX.

Claramente, el sistema educativo sigue en crisis y no ha cumplido las promesas que se plantean desde la equidad. Aún debatimos si la educación es un derecho o bien de consumo; los acuerdos mínimos entre los adultos del sistema escolar aún no cimentan un acuerdo social que proteja el espacio privado y el espacio transicional de la escuela. En pleno auge de las redes sociales, la discusión reflexiva necesaria no se ha realizado y, en algunos casos, aún está muy lejos de realizarse, generando condiciones para la perpetuación de la violencia en diversas formas.

Sigue abierta la invitación a visitar la obra de Arendt, a leer sus textos en clave sociopolítica mirando la vida cotidiana de la escuela y el sistema escolar, ya sea en el espacio real o virtual, pues sin la reflexión que transforme la *praxis* de los actores del sistema educativo, los “nuevos”, como los llama Arendt, por nacimiento o migración, no pueden renovar la estructura social, pues están por definición al margen. En este sentido, la escuela y el sistema escolar continúan siendo ámbitos no protectores, fragmentados, que continúan configurando espacios inseguros para la población diversa —en cuestiones de etnia, género, orientación sexual, necesidades educativas—, inundados por el “dominio despiadado del dominio público y homogeneizante”, en el cual

niños, niñas y adolescentes son posicionados desde una mirada de la subordinación de la infancia.

Respecto de esto último, Amador (2009) señala que el proceso de subjetivación del niño, al igual que las fuerzas históricas que subyacen a estos cambios, han aportado de manera significativa a su constitución, trayendo consigo producciones prácticas y representaciones asociadas con su condición de frágil, inocente y especialmente propenso al juego y a la escolarización (Amador, 2009, p. 242).

Finalmente, Hanna Arendt (1959) nos invita a reflexionar nuevamente sobre sus preguntas clave:

¿Cómo pudo ocurrir entonces que las más elementales condiciones de vida humana necesarias para el crecimiento y el desarrollo del niño fuera pasadas por alto, o sencillamente no reconocidas? ¿Cómo pudo ocurrir que se expusiera al muchacho a lo que, más que cualquier otra cosa, caracteriza al mundo adulto, a saber, su aspecto público, cuando se acababa de comprender que el error de toda la educación del pasado había estado en no haber considerado al muchacho sino como a un adulto tamaño reducido? (p. 47)

Referencias

- Amador, J. (2009) La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920-1968). *Revista Nómadas*, (31). Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502009000200017
- Arendt, H. (1959). Las crisis de la Educación. *Cuaderno gris*, (7), 1993, 38-53.
- Cifuentes, P. (2017) *Maltrato escolar: Acoso cibernético o cyberbullying*. Biblioteca del Congreso Nacional.
- De Assis, M. (2007). Hannah Arendt y la crisis de la educación en el mundo contemporáneo. *Enclaves del pensamiento*, 1(2), 7-22. Recuperado de: <http://ref.scielo.org/kykmjz>
- Dirección de Estudios, Legislación y Políticas Públicas. (s.f). *Glosario sobre derechos humanos y no discriminación*. Recuperado de: <http://repositorio.dpe.gob.ec/bitstream/39000/923/1/CONAPRED-020.pdf>

- Flecha, R. (1997) Los profesores como intelectuales: Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (29), 67-76. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117945.pdf>
- Guajardo, G. (Ed.). (2017). *Suicidios contemporáneos: vínculos, desigualdades y transformaciones socioculturales. Ensayos sobre violencia, cultura y sentido*. Santiago de Chile: FLACSO-Chile. Recuperado de: <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/69695/1/LFLACSO-Guajardo-ED-145481-PUBCOM.pdf>
- Hernández García, M. (2007). La neutralidad terapéutica del psicólogo. *Persona y Bioética*, 11(2), 126-137. Recuperado de: <http://ref.scielo.org/wvqhzv>
- Razeto, A. (2016) El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Revista Páginas de Educación*, 9(2). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6761491.pdf>
- Santiago, M., Parra, J. y Murillo, M. (2012). Docente intelectual: gestor de la reflexión crítica. *Perfiles educativos*, 34(137), 164-178. Recuperado de: <http://ref.scielo.org/s38fnq>