



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

## **LAS MÁSCARAS DEL MIEDO**

Luis Alberto Castro Maya

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019



**LAS MÁSCARAS DEL MIEDO**  
**EXPERIENCIAS VIVIDAS DE MIEDO DE ALGUNOS ESTUDIANTES EN LA**  
**ESCUELA Y LA RELACIÓN CON SUS IDENTIDADES PERSONALES ESCOLARES**

**Luis Alberto Castro Maya**

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:  
**Magister en Educación**

Asesor:  
**John Jairo Guarín García**

**UNIVERSIDAD**  
Línea de Investigación:  
**Pedagogía y Diversidad Cultural**  
**DE ANTIOQUIA**

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Medellín, Colombia  
2019

**Tabla de Contenido**

<b>Capítulo 1.....</b>	<b>13</b>
<b>Planteamiento del Problema .....</b>	<b>13</b>
1.1 Descripción, Formulación y Justificación .....	13
1.2 Objetivos .....	23
1.3 Antecedentes.....	23
<b>Capítulo 2.....</b>	<b>57</b>
<b>Referente Teórico Conceptual .....</b>	<b>57</b>
2.1 La Experiencia .....	58
2.2 Las Emociones .....	59
2.3 El Miedo .....	60
2.4 La Identidad.....	63
<b>Capítulo 3.....</b>	<b>70</b>
<b>Método Fenomenológico Hermenéutico: Teoría.....</b>	<b>70</b>
3.1 Consideraciones Éticas .....	70
3.2 Concepción del conocimiento investigativo .....	72
3.3 Paradigma Cualitativo.....	74
3.4 Enfoque Metodológico.....	76
<b>Capítulo 4.....</b>	<b>80</b>
<b>Método Fenomenológico Hermenéutico: La Práctica .....</b>	<b>80</b>
4.1 Fases de Aplicación .....	80
4.2 Métodos Filosóficos Fenomenológicos.....	81
4.3 Técnicas e Instrumentos.....	82
4.4 Estrategia de Análisis e Interpretación .....	88
4.5 Texto Fenomenológico.....	93
<b>Capítulo 5.....</b>	<b>95</b>
<b>Texto Fenomenológico .....</b>	<b>95</b>
5.1 Experiencias de Miedo e Identidad .....	95

5.2	<i>Apéndice Comprensivo</i> .....	138
<b>Capítulo 6</b> .....		<b>157</b>
<b>Consideraciones Finales, Recomendaciones y Limitaciones</b> .....		<b>157</b>
6.1	<i>Consideraciones Finales</i> .....	157
6.2	<i>Recomendaciones</i> .....	161
6.3	<i>Limitaciones</i> .....	170
<b>Capítulo 7</b> .....		<b>172</b>
<b>Anexos</b> .....		<b>172</b>
<i>Anexo 1 Árbol de Codificación construido en Atlas.ti v. 8.3 (Solo para referentes teóricos)</i> .....		172
<i>Anexo 2 Cronogramas</i> .....		173
<i>Anexo 3 Carta de presentación del proyecto en la institución</i> .....		176
<i>Anexo 4 Formato de consentimiento informado del Representante Legal</i> .....		178
<i>Anexo 5 Formato asentimiento informado del estudiante</i> .....		180
<i>Anexo 6 Formato Observación de cerca</i> .....		182
<i>Anexo 7 Relatos de otros, protocolo</i> .....		183
<i>Anexo 8 Formato entrevista conversacional</i> .....		184
<b>Referencias Bibliográficas</b> .....		<b>186</b>



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## Lista de Figuras

Figura 1 Métodos Utilizados en la MFH. Elaboración propia.....	79
Figura 2. Relación entre Objetivos y Técnicas de Recolección. Elaboración propia. ....	85
Figura 3 Ejemplo de análisis macro-temático. Elaboración propia .....	90
Figura 4. Ejemplo de Reflexión Micro-Temática. Elaboración personal .....	91
Figura 5 Estructura Temática de Análisis de las Experiencias de Miedo. Elaboración propia ....	93
Figura 6 Estructura Temática de Análisis de las Experiencias de Miedo. Elaboración propia ....	93



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

### Lista de Tablas

Tabla 1 Antecedentes investigativos.....	55
Tabla 2 Fases del Método Fenomenológico Hermenéutico ejecutado .....	81
Tabla 3. Características de los participantes y Técnicas Aplicadas.....	87
Tabla 4 Cronograma Sem. 1 - 2017 .....	173
Tabla 5 Cronograma Sem. 2 - 2017.....	173
Tabla 6 Cronograma Sem. 1 - 2018.....	174
Tabla 7 Cronograma Sem. 2 -2018.....	174



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## Introducción

He experimentado el miedo como estudiante y como maestro he sido testigo del miedo de este, regularmente asociado a la incertidumbre y al sufrimiento, del miedo que hace metástasis he invade al sujeto, pero que también le propulsa a la conquista de sus objetivos. Con esta emoción tan poderosa entre los hombres he sido dominado por otros, también lo he reproducido en otros para dominarlos. Esas experiencias con el miedo, que nos van constituyendo en lo que somos, dan inicio a esta tesis investigativa, porque “La experiencia vivida constituye el punto de partida y también el de llegada de la investigación fenomenológica.” (Van Manen, 2003, p.56).

La mediación cultural de la escuela participa en algún sentido en la configuración emocional e identitaria de los estudiantes. El miedo real o imaginario en la escuela orienta las percepciones, pensamientos, el lenguaje y actuaciones de los sujetos; experiencia emocional que puede ser narrada por el sujeto, dando cuenta de su continuidad y permanencia personal en el mundo, definiendo así en esa narrativa, su identidad. Cuál es el sentido de la escuela ante la experiencia emocional del estudiante, cuál es su incidencia en la construcción autónoma de la identidad de este, cuáles son los deberes del proceso educativo de formación en democracia que participan de la dimensión emocional e identitaria del estudiante, son preguntas que sobrevuelan este trabajo.

Desde esa perspectiva, la tesis se propuso comprender entre los años 2017 y 2018 ¿cómo ha sido la experiencia vivida del miedo en la escuela de algunos estudiantes de la Institución Educativa José María Bernal en Medellín y la relación con la configuración de su identidad personal escolar? para ello, nos acercamos a esas experiencias determinando cuáles dimensiones del bienestar general y de los propósitos personales del estudiante eran amenazados y porqué peligros, además, cuáles habían sido sus reacciones.

La línea del tiempo investigativa inicialmente abordó un estado del arte compuesto por tesis de maestría, de doctorado y artículos de revista productos de estas, en el marco del contexto iberoamericano desde el año 2005 hasta la actualidad. Las temáticas utilizadas para la búsqueda y vinculadas al objeto de estudio fueron en sus múltiples combinaciones: miedo-educación-escuela-estudiante-identidad personal. Se presentan los antecedentes en dos grupos, el primer grupo vinculado a los temas miedo y escuela, y el segundo, identidad y escuela. En el primero de ellos a su vez, indagaciones sobre el miedo del estudiante y el miedo del maestro; en el segundo, indagaciones sobre identidad y escuela y la relación con la emoción y la moral, identidad y escuela y el vínculo con la relación educativa y finalmente, identidad y escuela y la relación con el territorio.

En el segundo capítulo sobre los referentes teóricos, se parte de una premisa acerca de la naturaleza del enfoque elegido, el fenomenológico hermenéutico. Enfoque metodológico que investiga y expresa la realidad de los fenómenos como los vivenciamos, auténticamente como ellos se dan cuando aparecen en nuestra conciencia antes de pensarlos o teorizarlos. Es la experiencia vivida la que porta el sentido, no la construcción abstracta. Sin embargo, se reconoce que “en vez de usar la teoría como andamio para construir una estructura interpretativa, la fenomenología usa la teoría como guía para examinar lo que aparece.” En esa perspectiva, se referencian cuatro categorías teóricas, en primer lugar, la experiencia (Larrosa, 2009; Van Manen, 2016) reconocida como eso que me pasa como un asunto externo al sujeto, que es subjetiva y transforma. La experiencia, en esa línea es un estado de conciencia que apropia un sentido del mundo, anterior a la reflexión, a la interpretación, a la teoría, al lenguaje. En segundo lugar, se abordan las emociones (Camps, 2011; Nussbaum, 2008) teorizadas como unos juicios de valor en dos sentidos, primero, que hace el sujeto sobre objetos y personas externas a él y



segundo, sobre el valor de estos en relación a sus propósitos y bienestar. En ese sentido justamente, facilitan el estudio de la identidad. En tercer lugar, el miedo (Bauman, 2010; Camps, 2011; Delumeau, 2002; Marina, 2014; Nussbaum, 2008) que se aborda como una construcción cultural ligada a relaciones de poder y que, en ese sentido, es aprendido. El miedo se asume en esta investigación como una experiencia vivida de incertidumbre o ignorancia ante un peligro auténtico o no, generador de sensaciones de vulnerabilidad e inseguridad. Las experiencias de miedo, en el sentido de la comprensión, se asumen con un significativo poder de incidencia en la constitución de identidad del sujeto. En cuarto lugar, para el concepto de la identidad (Álvarez Munárriz, 2011; Bernal, 2005; Kosinski, 2015) se comienza por reconocer que los sujetos cuentan con la capacidad para atender las diversas situaciones que requieran respuestas diferentes, manteniendo cierto sentido de continuidad espaciotemporal y de comportamiento, así se asume la identidad en interacción, narrativa y como personalidad escogida. La identidad narrativa asumida por esta tesis y en clave de Ricoeur, consiste en la narración que el sujeto hace de su propia vida, respondiendo a la pregunta de primer orden sobre quién es, a partir de unas preguntas de segundo orden, sobre qué se ha hecho, quién lo ha hecho, porqué lo ha hecho y como se ha hecho, en el tiempo. A la identidad personal finalmente, se accede simbólicamente a través de narraciones.

En compendio, la experiencia es el punto de partida de la investigación (Nussbaum, 2008) y es, además, el terreno de las emociones, como el miedo. Las experiencias de miedo en ese sentido son una de las emociones más significativas del ser humano, presentan un efecto formador y transformador del ser. Se asume en la tesis la institución escolar como un escenario de existencia del miedo, así más allá de sentirlo, pensarlo o decirlo, el miedo es un evento de transformación, así, se toca en un sentido, la identidad personal. Esta cadena de experiencia y

transformación es evidenciable a partir de la narración inicialmente de los sujetos y su posterior interpretación. Finalmente, para acercarnos metafóricamente a este fenómeno escolar, se ha recurrido a las máscaras del miedo, haciendo alusión a las diversas configuraciones identitarias asociadas al miedo que, en el caso específico de la escuela, los estudiantes asumen para ocultarse, defenderse, asumir un personaje esperado o participar de la cotidianidad escolar.

En el tercer capítulo, se abordará a modo teórico-deductivo la pregunta sobre cómo acercarnos a construir la realidad previamente problematizada y conceptualizada, migraremos de categorías generales a otras más particulares, en esa perspectiva, en primer lugar y como iluminaria de este encuentro íntimo con el otro, se referirán algunas consideraciones éticas, de inmediato se hará un acercamiento a la esencia del conocimiento, luego se responderá a la pregunta sobre el paradigma cualitativo de investigación y finalmente en forma teórica, el enfoque fenomenológico hermenéutico. La fenomenología hermenéutica que se acoge tiene una orientación pedagógica inspirada en los trabajos de Max Van Manen, para él, hay realidades, como el miedo, cuya naturaleza y estructura sólo pueden ser captadas desde el marco de la referencia del sujeto que las vive y experimenta. No obstante, este método va más allá de la descripción y propende por el descubrimiento de las estructuras esenciales de la conciencia a partir de tres actitudes: (a) epoché-reductio, suspendiendo las creencias y poniendo en paréntesis las teorías, las técnicas y las interpretaciones con la finalidad de mantener una actitud abstemia y aprender el Eidos o esencia del fenómeno. (b) la vocatio para escuchar el mundo vivido y escribirlo, y (c) la reflexión temática para obtener las experiencias y analizarlas. Todo ello para conocer el fenómeno como es (sin prejuicios, como lo experimentamos, como lo vivimos, de manera profunda, en su singularidad), para acceder a la esencia (naturaleza) del fenómeno y para comprender el significado de la experiencia vivida.

En el cuarto capítulo, se presenta la práctica del método fenomenológico hermenéutico en cinco niveles, inicialmente una sección que define el punto de partida con las fases de aplicación del método, luego, se describen los métodos filosóficos fenomenológicos aplicados; en un tercer nivel, aparece la sección descriptiva de este capítulo, donde se describirán las actividades y métodos desplegados, que corresponden a la fase en que se recoge la experiencia con el uso de las técnicas, además, de las características del contexto y los participantes. En una cuarta sección, se presenta la estrategia de análisis e interpretación con ejemplos propios que permitan comprender la naturaleza práctica del método, finalmente, se dará cuenta de la manera cómo se construyó el texto fenomenológico. El método se aplica en tres fases. Una primera fase es descriptiva en la que se recoge la experiencia vivida con el uso de tres técnicas, la observación de cerca, los protocolos y la entrevista conversacional, en la segunda fase, de interpretación, se proyecta un análisis temático a partir de tres técnicas propias del método: (a) la reflexión macro temática: significado como un todo; (b) la reflexión micro temática: aproximación selectiva y detallada para encontrar las frases que capturen el significado esencial de la experiencia y (c) reducción Heurística + Reducción Eidética, todo ello para reflexionar sobre la experiencia vivida, finalmente, se explica cómo se construyó el texto fenomenológico.

Los participantes de esta investigación fueron trece estudiantes, siete de ellos mujeres y seis hombres, todos estudiantes de la Institución Educativa José María Bernal de Medellín, entre los 11 y los 16 años que cursaban para la fecha de la ejecución, los grados séptimo a décimo de bachillerato. Finalmente, de este camino reflexivo, a la vez comprensivo e interpretativo sobre la experiencia recogida en estos participantes, surgió una estructura temática en dos sentidos. Uno primero que determinó que, las experiencias de miedo tematizadas en esta investigación se han inscrito exclusivamente como amenazas al lugar que el estudiante ocupa en el mundo, por

peligros como el fracaso, el rechazo, la crítica, la autoridad y la pérdida de poder y uno segundo, que tematiza el miedo como emoción útil.

En el quinto capítulo, se da respuesta a las preguntas problematizadoras y a los objetivos planteados. En esa vía, el análisis de los múltiples datos recogidos permitió dos asuntos, el primero, que las experiencias de miedo tematizadas en esta investigación se han inscrito exclusivamente como amenazas al lugar que el estudiante ocupa en el mundo y el miedo como emoción útil. El segundo, comprender cómo esas experiencias a partir de las respuestas de afrontamiento de los estudiantes van configurando la identidad personal escolar. Así que, se presenta inicialmente la tematización de las experiencias de miedo de los estudiantes y los peligros tras estas, luego, un análisis sobre la utilidad del miedo en la escuela, inmediatamente, un apéndice comprensivo que explora la relación del fenómeno estudiado con el poder, las creencias, el esquema premio castigo, la dificultad, la conexión social, la identidad y la metáfora del enmascaramiento.

En el sexto capítulo, final, se presentan tres reflexiones con un alto contenido propositivo, originadas en la triangulación entre la literatura asumida, los datos recogidos y el análisis de la experiencia investigativa. En primer lugar, se harán unas consideraciones finales en dos niveles, de orden conceptual y metodológico; luego, unas recomendaciones en tres niveles, sobre posibles estudios, en atención a la praxis pedagógica e institucional y la formación docente y, sobre la política educativa; finalmente se enunciarán las limitaciones investigativas.

## Capítulo 1

### Planteamiento del Problema

#### 1.1 Descripción, Formulación y Justificación

En la escuela, como en todos los contextos humanos, es posible experimentar la emoción del miedo y la potencial transformación que este puede causar sobre lo que somos. La experiencia, entendida como el sentido pre-reflexivo de la vida como la vivimos (Van Manen, 2016) es el escenario propio de las emociones, asumidas como disposiciones mentales que permiten establecer dos tipos de valoraciones, una sobre la realidad y otra, sobre la importancia de esta en relación con nuestros propósitos y bienestar. Esta doble valoración promueve en el sujeto dos tipos de actitudes, inhibitorias o activadoras (Camps, 2011), orientadas a alcanzar nuestros objetivos y bienestar (Camps, 2011; Nussbaum, 2008). Las emociones así, son en un sentido positivas o negativas, en tanto acerquen o alejen al sujeto de sus objetivos y bienestar, y en otro sentido, cuando son narradas por el sujeto, permiten acercarse a su identidad. Una de las emociones de mayor importancia en la historia humana es el miedo, que, desde una visión sociocultural, constituye la experiencia vivida de la incertidumbre o ignorancia ante el peligro. El miedo, orienta la percepción de la realidad y la conducta, esta última, puede ser en dos sentidos, agresiva o defensiva. El miedo como un asunto vital para los sujetos es aprendido (Bauman, 2010; Marina, 2014), por lo que podría también desaprenderse y así constituirse un reto para la escuela. En esa perspectiva, este, aparece en el esquema básico de: premio-castigo y es al mismo tiempo un pilar del proceso socializador, así que se puede aprender a temer personas, objetos, contextos o situaciones. El miedo subyace en algunos sistemas educativos, buena parte de los sistemas normativos humanos, entre ellos los escolares, coaccionan y disuaden fundamentados en el miedo. El miedo finalmente afecta el sujeto, lo conforma en algún sentido, en lo que siente,

piensa, dice y actúa, en ese sentido, consigue incidir en su identidad personal. La identidad personal responde a la pregunta ¿quién soy? con una narrativa que hace el mismo sujeto, en la que se puede establecer una capacidad para atender diversas situaciones manteniendo continuidad y permanencia personal en el comportamiento y el tiempo-espacio. Se puede en ese sentido, establecer dos elementos de la identidad personal, uno que es la auto designación que hace el sujeto de sí mismo como mismo, a través del lenguaje o narrativa y, la permanencia en el tiempo-espacio de ese sujeto a través de dos situaciones, su carácter y su palabra (Kosinski, 2015).

En atención a la importancia de la experiencia en el origen de la investigación y específicamente en la problematización como germen, Van Manen (2003) asevera: “La experiencia vivida constituye el punto de partida y también el de llegada de la investigación fenomenológica.” (p.56). En mi experiencia, dada la condición histórica de estudiante y maestro, he sido testigo de expresiones problemáticas que intuitivamente se relacionan con el miedo y la identidad del estudiante en la escuela. Manifestaciones que pueden constituir amenazas posibles a la integridad, fortaleza y exposición de su cuerpo: “profe yo no voy a exponer...no voy a participar en el debate...mejor yo le digo a usted o pierdo la nota”, “yo no voy a salir al frente de todos en el acto cívico” o “sale al frente a exponer”, dice el docente al estudiante como punición. Otras expresiones se relacionan con los obstáculos sobre su proyecto de vida, vinculadas a la supervivencia y la probabilidad de acceso en ese sentido, al siguiente grado, a la universidad o al trabajo: “le rebajo un punto”, “tiene uno”, “pierde la materia”, “pierde el año”, “por esa conducta puede ser suspendido”, “mínimo lo expulsan”, “esa conducta puede ser un delito”. Igualmente, dichos que ponen en incertidumbre su lugar en el mundo y autoestima, que lo exponen a la competencia y de allí a fracasar, ser rechazado o excluido, bajar la posición que posee en el

grupo o institución y a la pérdida de autoridad o privilegios: “profe, ¿el trabajo lo lee usted o todos lo van a conocer...para saber qué digo?”, “profe, yo no hablé, no pregunté en clase...porque me da miedo”, “profe le puedo hacer una pregunta a usted, es que en el salón se burlan de esa pregunta”, “en el salón me hacen *bullying*”, “Profe, donde yo lleve una nota mala a la casa, mi papá me mata, como es de bravo.”, “Es que si yo pierdo el año me mandan para un internado”, “mi mamá me dijo que si yo no mejoraba, me mandaba a vivir con mi papá, y no profe, yo no quiero”, “profe donde yo pierda el año, me quitan todo”. Otras declaraciones evidencian la inquietud del estudiante en razón a su ignorancia con respecto a una pregunta o a conceder respuestas u opiniones erradas: “profe, yo estudié, pero me puse en blanco en el examen”, “profe yo no voy a presentar el examen, ¿por qué?, profe tóqueme las manos. Están frías”. Otras expresiones de inseguridad en la expresión de su identidad: “profe es que yo soy bisexual...homosexual y me da miedo que me rechacen”. Expresiones relativas a las sanciones o castigos que por cualquier motivo sobrevengan: “uno en esa clase ni puede hablar”, “a mí me da miedo hablarle al Rector...a la Coordinadora”, “profe es que a mí me da miedo hacerle el reclamo al profesor”, “me traen el libro de disciplina”, “el que interrumpa, al final lo evalúo”, “¡fuera de clase!”, “regresa al salón con su acudiente”, “va a Coordinación” o peor aún “va a Rectoría”, “A ese muchacho los suspendemos unos días y con eso mejora”, “Es que a esos muchachos hay que apretarlos, presionarlos, sino, no aprenden”, “yo lo tranco en la casa profe”. Finalmente, palabras que idealizan un maestro: “Ese profesor no es idóneo, no maneja la disciplina, es muy blando con los muchachos”. 0 3

En estos relatos, otros no visibilizados y mi experiencia vivida del miedo, se intuye que el miedo real o imaginario de algunos estudiantes puede surgir con relación a vivencias previas, creencias y deseos; en primer orden, en razón a la aplicación de ciertas normas del sistema

educativo, a la aplicación de la normatividad interna de convivencia, que incluye la tipificación de algunas conductas contra la disciplina y la convivencia y unas disposiciones sancionatorias, y a la aplicación del sistema de evaluación que consagra formas de evaluación y sanciones académicas; en segundo orden, a las exigencias y conductas de personas representativas en su vida y particularmente en el contexto escolar, como las disposiciones de la familia, las demandas y relaciones con los directivos y docentes, e incluso, la conducta de los pares. Tanto en la aplicación de algunas de estas normas, como en la relación con algunas personas representativas para el estudiante, aparecen algunas amenazas a su proyecto, a su medio de vida y a su bienestar.

He vivenciado que, ante las experiencias de miedo de los estudiantes, estos pueden reaccionar orientando su decisión y estimulando conductas que son consideradas deseables al espíritu de los sistemas normativos antes citados, o deseables para las personas que les son representativas, e incluso, asumen nuevas decisiones y conductas deseadas por ellos mismos. No obstante, el miedo en otras circunstancias, que podrían llamarse negativas, altera la percepción de la realidad y genera actitudes agresivas o defensivas (Bauman, 2010; Marina, 2014). Percibir la realidad en forma amenazante, incide además en la atención del estudiante, al desviarlo de asuntos que puedan ser importantes para los fines académicos y de convivencia, para centrarse en la amenaza. La conducta agresiva tiende a adelantarse al peligro o como respuesta para minimizar la pérdida, puede evidenciarse en las agresiones verbales y físicas a sus pares y docentes. La conducta defensiva presenta tres vertientes, la primera, de parálisis en el estudiante, en la que se inhibe la interacción, la participación y el compromiso, el aprendizaje es pasivo y acrítico y tanto el pensamiento autónomo como la argumentación racional se atenúan; la segunda de huida, en la que aparecen conductas como inasistencias injustificadas a la escuela o a clase, deserciones escolares, entre otras, y la tercera de sumisión, que se evidencia en la subordinación



a la autoridad y a la presión de pares, se eclipsa la independencia de criterio y el disenso (Bauman, 2010).

Las percepciones y las conductas alteradas por el miedo son traducibles en narrativas que los sujetos pueden hacer y que estarían definiendo asuntos sobre quiénes son, en ese sentido, su identidad personal. La identidad, aunque es construida en el devenir de la existencia, es en la adolescencia, justamente la edad de la mayoría de los sujetos que se considerarán en la presente investigación (11-16 años), cuando más crucial es, en ella se presentan considerables cambios físicos, psicológicos y en las relaciones sociales. La relación del miedo vivido como estudiantes, con la construcción de la identidad personal, se puede evidenciar probablemente en las narraciones de los sujetos como estudiantes sobre: la validación de sus diferencias individuales (particularismos), los hechos que involucren parecerse a los demás para ser aceptado, superar alguna meta, o las posibilidades de ser distinto, la emergencia del deseo, el derecho a cuestionar las creencias sociales y las definiciones de ser humano de su cultura, su compromiso ideológico, la libertad expresiva de su talento y creatividad, la seguridad en sí mismo y en la expresión, el interés por el aprendizaje, la construcción de su identidad sexual y la manifestación de este interés, el liderazgo, participación en su contexto y la iniciativa que presentan en la construcción de ideas y valores, tanto personales como sociales, la integración y confianza con el medio social, que en este caso específico son sus directivos, maestros y compañeros, lo que es fundamental en la construcción de la identidad personal, toda vez que esta se facilita y desarrolla en forma relacional.

Existen razones educativas para asumir este proyecto, vinculadas en primer orden, con el sentido del maestro y en general si se quiere, de la comunidad educativa en la escuela y su relación con los estudiantes. En esa dirección manifiesta Van Manen (1998): “¿Es posible actuar

como un profesor de verdad si no se tiene una orientación hacia los niños de afecto cariñoso, de esperanza confiada y de responsabilidad?” (p.79), ¿es posible, orientar las relaciones en la escuela sin la presencia del miedo?, ¿existen otras emociones alternas que acompañen responsablemente la construcción de identidad de los estudiantes? En segundo orden, razones vinculadas al problema de autonomía en la construcción de la identidad del estudiante adolescente en la escuela en relación con el miedo, de autonomía para identificarlos como reales o imaginarios, identificar los que tienen la intención de dominarlo y, la necesaria conciencia sobre ellos, necesaria, para contar con la idoneidad autonómica para construirse y relacionarse con los otros a partir de lo que auténticamente son. Y en tercer orden, con respecto a los deberes del proceso educativo en la formación de estudiantes en democracia, que rechacen la manipulación y combatan la dominación que potencialmente puede generar la emoción del miedo cuando se presente en la escuela, que expresen sus críticas y sean considerados en sus particularidades identitarias. En esa tendencia, Nussbaum (2010) hace unas propuestas de deberes que contradicen el aprendizaje memorístico, generador de actitudes de obediencia y de seguimiento incuestionable de la tradición. Estos deberes, ofrecen razones primordiales al presente proyecto investigativo:

desarrollar la capacidad del alumno de ver el mundo desde la perspectiva del otro (...)  
inculcar actitudes frente a la debilidad y la impotencia que den cuenta de que ser débil no es vergonzoso y de que necesitar a los demás no es indigno de un hombre; (...)  
tener necesidades o considerarse incompletos no son motivos para sentir vergüenza sino  
ocasiones para la cooperación y la reciprocidad (...) promover activamente el  
pensamiento crítico, así como la habilidad y el coraje de expresarlo, aunque disienta de  
los demás (pp.73-74).

Es decir, es un deber de la escuela reconocer el miedo como una disposición mental en contradicción con la democracia, al provocar en el sujeto una intensificación en la atención a sí mismo, para poder atender la amenaza, limitando la imaginación empática y por ende el reconocimiento del otro; reconocer también, que la experiencia de miedo escolar del estudiante, le genera sensaciones de vulnerabilidad e inseguridad ante el peligro, que esta fragilidad, no sea un asunto vergonzoso para él, sino una oportunidad para el afrontamiento en cooperación. Finalmente, el deber congruente con la democracia, de promover aprendizajes sustentados en el pensamiento y la actitud crítica y no en el memorístico.

Comprender estas tres razones educativas a partir de la presente investigación y poner en común los hallazgos encontrados con la comunidad educativa y la sociedad, puede constituir un acto de crecimiento personal y social, al reconocer al maestro como ser con miedos, que existe con los miedos de otros en el aula de clase, que origina o facilita la presencia de esta emoción y que construye su identidad e incide en la de otros, por ende, en su libertad personal y la de otras personas. Si la educación propende justamente por la libertad, la autonomía y la construcción auténtica de la identidad de los estudiantes, porqué utiliza, porqué algunos agentes inmersos en ella, utilizan el miedo, consciente o inconscientemente. Justamente, se esperaría que la presente investigación promueva además, proyectos educativos que dirijan estos dilemas a las reflexiones y actuaciones éticas en la escuela, además de actividades de reconocimiento y afrontamiento del miedo del estudiante y su relación con la identidad en contextos escolares. De esta manera cobra sentido esta investigación.

En virtud de la misma idea de organización social de democracia, se proponen razones de carácter sociopolítico que sustentan esta investigación. He experimentado tanto el miedo como estudiante como el de los estudiantes en el sendero de la escuela y concuerdo con Bauman

(2010) quien afirma: “ha envenenado los días que deberíamos haber disfrutado pero que, por alguna razón, no pudimos” (p.9). El uso del miedo en la escuela convierte al otro en un instrumento utilitario, en un obstáculo para un plan. De ese modo, si esta emoción ejerce su fuerza en los procesos escolares en la interacción con el otro y nos olvidamos del respeto e interés por sus sufrimientos y sus logros, la democracia está destinada al fracaso (Nussbaum, 2010a). Es posible que las relaciones de poder en la cotidianidad escolar, además de tensionarse, se desequilibren en favor de los intereses de quien causa el miedo. Aprender está dinámica como un deber ser incuestionable y a reproducir, implica el riesgo de que coetáneamente o luego, se instaure en diversos escenarios. La aceptación o rechazo que la comunidad educativa tenga sobre este tipo de desigualdad en las relaciones, cuando así lo constituya, y los efectos de este comportamiento son un elemento valioso en la democracia escolar. Al evaluar un sistema educativo y la manera como se forman conocimientos y valores para la democracia, ¿cuáles serían las aptitudes a construir?, (Nussbaum, 2010a) toma la palabra: “reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno (...) y de contemplarlos con respeto, como fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios propios mediante su manipulación.” (p.48). Además, cuando por alguna razón se retira su velo, y se le identifica, se atenúa la incertidumbre, porque como asevera Bauman (2010): “En el momento en el que averiguamos de dónde procede esa amenaza, sabemos también qué podemos hacer” (p.9). Así, desaprender los miedos o impedir la mediación de estos en el contexto escolar, proporciona una relación auténtica con el otro, facilita la toma de decisiones, no solo individuales, también, de carácter sociopolítico en contextos más generales.

Las razones para que esta propuesta investigativa constituya un aporte a la línea de investigación en la que se inscribe, Pedagogía y diversidad cultural, están dadas inicialmente por

reconocer la interculturalidad como un principio fundamental que presenta un carácter decolonial, que requiere para su construcción una descolonización de mentes y cuerpos, seres y saberes, sistemas y estructuras (Walsh, 2009). La descolonización de la mente, implica una protección de la autonomía personal, lo que se esgrime como imprescindible para forjar la identidad, base de la diversidad cultural (Cortina, 1997). El miedo puede colonizar las percepciones y actitudes de los sujetos, como ya se ha dicho, participa en la construcción de identidad, interviniendo los pensamientos, sentimientos y conductas de otro, de modo que este termine sintiendo como propio lo que el colonizador inoculó. La escuela es un escenario donde se puede instaurar el miedo, en ese sentido y desde la óptica del pensamiento socrático como propuesta educativa, que consagra el aprendizaje activo y el pensamiento crítico y autónomo se propone una conciencia sobre nuestras emociones, necesaria para contrarrestar los prejuicios, estereotipos y la discriminación. La colonización del miedo en algunas personas y grupos humanos es la causa de creencias y actitudes de rechazo al otro.

Existen razones de índole personal y ético que es pertinente exponer. El miedo y su incidencia en la identidad personal en la escuela, hace parte de mis vivencias como estudiante, lo cual no es un argumento para soslayar, ocultar o incluso impedir la indagación, por el contrario, esta condición posibilita la imaginación empática y de simpatía que se tiene con los estudiantes, será un modo de conocimiento que ayudará a comprenderla mejor, además constituye una oportunidad para conocerme y evaluarme en la praxis pedagógica. En la investigación cualitativa, es imposible desconocer al investigador y el influjo de sus percepciones, pensamientos y emociones y lo que para este constituye una “práctica moral de la investigación educativa (...) las ideologías, las identidades, los juicios y prejuicios y todos los elementos de la cultura impregnan los propósitos, el problema, el objeto de estudio, los métodos y los

instrumentos.” (Sañudo, 2006, p.92). En este sentido y finalmente, este proyecto destaca el valor de la experiencia, que tan íntima es a la vida misma, una vida que, como las emociones, que, como el miedo, es inseparable de cualquier escenario, de cualquier persona. Destacar la experiencia es “reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos.” (Larrosa, 2009, p.111).

Sobre la viabilidad de este ejercicio, se han hecho conversaciones previas con directivos docentes y estudiantes idóneos para este tipo de trabajo, que han manifestado su interés en acompañarlo. Se cuenta con un vínculo laboral estable, relaciones con los posibles participantes de empatía y simpatía y los recursos personales y universitarios. Finalmente, existe un deseo personal que se incluye en mi proyecto de vida. En consecuencia, se propone la siguiente pregunta.

### **1.1.1 Pregunta de investigación.**

¿Cómo ha sido la experiencia vivida del miedo en la escuela de algunos estudiantes de la Institución Educativa José María Bernal en Medellín y la relación con la configuración de su identidad personal escolar?

### **1.1.2 Preguntas auxiliares.**

¿Cuáles han sido las experiencias de miedo y de peligro tras estos, de algunos estudiantes de la Institución Educativa José María Bernal en Medellín?

¿Cuáles han sido las dimensiones del bienestar y de los propósitos personales del estudiante amenazados por las experiencias vividas de miedo en la escuela?

¿Cuáles han sido las reacciones al miedo experimentadas por algunos estudiantes de la Institución Educativa José María Bernal en Medellín relacionadas con la configuración de su identidad personal escolar?

## **1.2 Objetivos**

El objetivo general que orienta este estudio, que derivará luego en el referente teórico y se desarrollará en una metodología, es comprender la experiencia vivida del miedo en la escuela de algunos estudiantes de la Institución José María Bernal en Medellín y la relación con su identidad personal escolar.

Para dar cumplimiento a este objetivo general se deducen unas acciones a ser abordadas en la metodología, se plantean en ese orden, los siguientes objetivos específicos:

- Establecer en algunos estudiantes de la Institución José María Bernal de Medellín, cómo han experimentado y en qué circunstancias, el miedo y el peligro tras estos.
- Describir las dimensiones del bienestar y de los propósitos personales del estudiante que son amenazados por las experiencias vividas de miedo en la escuela.
- Comprender las respuestas de los estudiantes a las vivencias de miedo en la escuela y cómo estas configuran su identidad personal escolar.

## **1.3 Antecedentes**

En el estado del arte teórico y referencial, se inquirió por investigaciones de maestría, doctorado y artículos de revista producto de estas, desde el año 2005 hasta el presente, reconociendo en ellas su condición de actualidad; en tres contextos geográficos, local, nacional e iberoamericano. Las temáticas utilizadas vinculadas al objeto de estudio han sido en sus múltiples combinaciones: miedo-educación-escuela-estudiante, identidad personal-educación-escuela-estudiante y miedo-identidad personal- educación-escuela-estudiante. Con esa finalidad,

se han consultado las siguientes bases de datos bibliográficas electrónicas, catálogos virtuales de bibliotecas y buscadores de internet: Alfaomega, Apa Psy Net, Base, Biblioteca Digital Ceded, Biblioteca digital U de A, Bibliotechnia, Cambridge Journals Online, Catálogo en línea UPB, El Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas de la Universidad de Antioquia, Dialnet, Doaj, Eafit, Ebsco, Esmerald, Eric, Google Académico, Hapi, Jstor, La Referencia, Opac U de A, OpenAire, Oecd, Recolecta, Redalyc, Scielo, Science Direct Scopus, Sistema De Revistas U de A, Snaac, Teseo, Udem, Usb Medellín, Unal, Universidad La Salle (Sede Antioquia) y Web of Science.

**1.3.1 Miedo y escuela.** En este grupo se encuentran a su vez dos contextos, el primero de indagaciones por el miedo del estudiante y el segundo de investigaciones por el miedo del maestro, aunque este último no corresponde directamente al objeto de investigación, indirectamente nos permite acercarnos a nuestro tejido emocional y comprender integralmente el fenómeno.

**1.3.1.1 Miedo del estudiante.** De entrada, se coincide plenamente con la propuesta de (Arango, Bejarano, & Román, 2015) en la idea de que el miedo es utilizado como un instrumento de dominación que, ante el riesgo de naturalizarse, se hace necesario ponerlo en el plano de la razón a través de la investigación. En esa vía y desde una visión antro-po-filosófica, los autores indagan por el lugar que ocupa el otro en la experiencia que sobre el miedo configuran los jóvenes escolarizados de la Institución Educativa Vallejuelos en Medellín, para ello, interpretan ese lugar mediante un enfoque fenomenológico hermenéutico. En esa perspectiva, seleccionan mediante convocatoria diecisiete estudiantes de secundaria de una institución educativa en la ciudad de Medellín, con quienes realizan cinco talleres lúdico-plásticos en los que se recolecta material en diversos formatos. El estudio extiende la geografía de su indagación al barrio en que



se incrusta la escuela, identifica que los jóvenes escolarizados reconocen en la configuración de su espacio una atmósfera de miedo en las fronteras invisibles, en el extranjero que habita allí; miedo que se va transmitiendo de una generación a otra y que en el presente de la indagación, es asociado al “paraco”, surgiendo allí una característica interesante, consistente en una doble condición del otro al que temen, como un vulnerador, pero también como un protector del territorio. Esa doble condición de representación del otro incluye personas que les rodean como los miembros de la familia, lo que obstaculiza las relaciones de mutualidad que se podrían esperar. En ese mismo sentido, se destaca como hallazgo de la investigación, las representaciones de los participantes sobre el miedo como constitutivo del pensamiento, del tejido de emociones y de la acción, en ese orden, esta emoción otorga significado a las relaciones con otros seres humanos y con el entorno. Agrega el estudio, que realmente no se teme al otro (estableciendo una configuración doble de este, como otro-para-mí y otro-en-sí), sino a las experiencias de relación con él, a las representaciones que de este se tiene y a la atmósfera en que se inscribe esta relación. Y de manera esencial, aporta al presente estudio un tema emergente: “fuga creativa” al reconocer que algunos de los jóvenes escolarizados participantes arrostran el miedo para equilibrarlo y reconciliarlo, no solo resistiendo, también con estrategias como la compañía, la conversación, el contacto físico, la reflexividad e incluso la compasión y la solidaridad.

Esta indagación entrevisté que la configuración social de las instituciones, incluida la escuela, responde en parte, a las representaciones de miedo que se construyen en la cotidianidad; orienta la mirada sobre las relaciones que se construyen alrededor de las culturas del miedo, entendidas como un modo de vida que regula comunicaciones, representaciones, respuestas, resistencias y la memoria social; en esos términos, el miedo como ordenador de la estructura

social y en ella, la escuela. Se destaca en ese sentido y se comparte que, aunque la escuela ordena el miedo a través de lo punitivo y la confrontación con los estudiantes, se hace necesario promover unas formas diversas dentro de su función formativa, que incluyan la reconfiguración de los imaginarios de miedo.

Finalmente, se señalan tres fisuras con relación a este estudio, en primer lugar se encuentra una grieta metodológica que nos separa, aunque se referencia teóricamente a Larrosa, para quien la experiencia es eso que me pasa, como un asunto contrario a la acción intencional, este estudio asume un enfoque hermenéutico fenomenológico, en el que ocurre primero la interpretación de la narración acerca del apareamiento del otro en las vivencias de miedo, que luego de hacer el tránsito a la conciencia, se denomina experiencia. Como se abordará más detalladamente este asunto en los capítulos de referenciación teórico conceptual y metodológico, se asume una perspectiva inversa: fenomenológica hermenéutica, como un tránsito de la experiencia vivida del miedo, a su posterior interpretación. En segundo lugar, aunque este estudio reconoce en los mismos términos aquí asumidos de Larrosa, que el resultado de la experiencia de miedo sea la formación y la transformación del sujeto de la experiencia, se atiende exclusivamente ese doble cambio en razón a la manera como se arrostra y se batalla con la alteridad, reducida esta al otro. No obstante, es preciso apuntar que el miedo incluye además del arrostramiento, las potenciales conductas defensivas de parálisis y huida, asimismo, aunque la relación con el otro podría ser un germen del miedo, no solo el otro, también existen otros determinantes importantes como las creencias. Y, en tercer lugar, si bien este estudio establece que cuando el cuerpo y el ser de los jóvenes escolarizados que aparece es mirado, constituye de por sí, una manera de ser reconocido, de participar en el mundo y una invitación a la acción, y que, ante esta condición, algunos jóvenes consideran más fácil enmascararse o inhibir la acción

para no responder al contexto. No solo temiendo al otro, sino al apareamiento de sí mismos. Así, ponerse las caretas es una manera, afirma el estudio, de sobrevivir en el mundo, si bien decía, se da un lugar a la identidad personal del estudiante en relación con el miedo, no se profundiza esta temática, tan solo se anuncia.

El estudio doctoral de (Pulido, 2015) procura comprobar qué niveles de relación existen entre el miedo, la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los centros educativos de primaria, enseñanza secundaria obligatoria y universitarios en Ceuta-España; en función del centro, la titulación, la edad, el sexo, la cultura y su estatus socioeconómico y cultural. No obstante tratarse de una aproximación metodológica de corte cuantitativo y que nos aleja de la visión sociocultural del miedo y de la identidad asumida en nuestro estudio, reconoce explícitamente que las reacciones emocionales humanas están causadas por la interacción de factores biológicos, pero también culturales, en ese sentido el tema miedo se identifica como una reacción negativa adaptativa y de supervivencia, que genera respuestas fisiológicas y conductuales. La categoría rendimiento, se explica como el nivel de conocimientos y destrezas escolares exhibidos por los estudiantes, para el efecto, toman las calificaciones escolares como indicativo de éste. En ese orden, se determina una muestra integrada por 1186 participantes de 9 centros educativos (4 de E. Primaria, 4 de E. Secundaria y la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta) y se utilizaron como instrumentos de recolección de datos y de evaluación de la inteligencia emocional y el miedo, cuestionarios libres y preestablecidos propios de las investigaciones de la modalidad cuantitativa. Para el caso de la categoría rendimiento académico, se toman las evaluaciones escolares. La tesis presenta dos hallazgos importantes para nuestra indagación, el primero coincidente con nuestra problematización y que enriquece el estado del arte sobre el tema emocional del miedo del estudiante y su relación con la identidad,

estableciendo que las personas que evidencian mayores niveles de miedo son más reacias a la interacción y al contacto con los demás, lo que les dificultaría el desarrollo de sus habilidades emocionales. Coincide este resultado con la problematización elaborada en nuestro proyecto, en la línea de la posible derivación del miedo en conductas con bajos niveles de iniciativa de participación y liderazgo en la integración con el medio social, toda vez que estas facetas de la identidad se facilitan y desarrollan en relaciones de confianza con el otro. En ese mismo sentido, descubre el estudio unas ideas que fortalecen nuestro proyecto, afirmando que la interacción del estudiante con otras personas permite compartir experiencias y adquirir aprendizajes, lo que generaría una mayor apertura mental, una mayor posibilidad de contrastar las experiencias negativas y positivas propias con los demás, reduciendo así, el miedo que el estudiante manifiesta, por la mayor seguridad que da ese intercambio. Por lo que se podría intuir que las diferentes emociones interactúan entre sí, de manera que el miedo puede llegar a influir en diferentes estados emocionales, así como en las habilidades sociales que se consideran como integrantes de la inteligencia emocional. El segundo hallazgo de este estudio y que amplía nuestra mirada, comprueba cómo el miedo puede incidir en el desempeño académico del estudiante, toda vez que miedo y rendimiento académico son inversamente proporcionales; concluye en ese orden la tesis doctoral, que las habilidades emocionales guardan una relevancia evidente con el logro académico y el desarrollo de los sujetos estudiantes. El miedo así adquiere un carácter negativo que reta al sistema educativo a potenciar las competencias emocionales del alumnado.

Finalmente (Fabres, 2005) se propone comprender el significado que le otorgan los profesores al miedo que se produce en la práctica pedagógica, y específicamente distinguir cuales son las conductas o actitudes del profesor que provocan miedo en los alumnos de 5°

Básico en la escuela de Huilquilemu, comuna de San Clemente, Talca en Chile. Para ello, se cuestiona por el miedo que genera y la relación de esta emoción con la sanción de la conducta y/o la metodología de enseñanza. El autor se aproxima al fenómeno desde un estudio de caso, aplicando entrevistas semiestructuradas a dos profesoras y ocho alumnos.

La investigación problematiza la interacción del niño con su profesor en el aula de clase, en la que este, no solo desarrolla habilidades cognitivas, también emocionales. Esa relación, está determinada en principio por la formación del maestro, la metodología usada, el desarrollo psicológico del alumno y la complejidad del contenido. Encuentra el estudio razones para incorporar esta dimensión emocional en la escuela, toda vez que amplía en el estudiante, la capacidad de conciencia y atención frente a las propias percepciones, las creencias sobre sí mismo, la cultura y el mundo, así, contribuir en la prevención y el tratamiento de los múltiples problemas de conducta originados en bajos niveles de desarrollo para afrontar dificultades causadas por la incomprensión emocional que impiden el aprendizaje de calidad y deterioran la convivencia. Detecta en esa perspectiva el estudio, la factible doble dimensión del miedo del estudiante cuando hace presencia o ausencia, favoreciendo o limitando algunas acciones, y ejemplifica en primera instancia, como un alumno con temor, no realizará acciones favorables para la construcción de aprendizajes o manifestar su interés en participar, hacer tareas, pedir nuevos ejemplos y discutir un concepto; una emoción así empobrece. No obstante, el miedo puede motivar respuestas creativas de enfrentamiento, que evitan al estudiante encontrarse con el peligro. Finalmente, se destaca que para un alumno motivado y sin miedo, aumentará la autoconfianza para asumir riesgos en la interacción y en el aprendizaje.

El análisis de las categorías utilizadas por el estudio se torna interesante para el nuestro, toda vez que nos otorga temas emergentes que orientan nuestra comprensión. El investigador

informa la presencia del miedo en la relación del maestro con su alumno -como ya lo aclaramos- y cómo el primero utiliza algunas estrategias conscientes para convocar la atención, establecer un orden y garantizar el cumplimiento de la tarea. En ese sentido, el investigador refiere cuatro estrategias, la primera es la expresión verbal del docente en el aula, constitutiva de amenazas a partir de su tono, timbre, velocidad e intensidad. La segunda es la expresión corporal del profesor, especialmente sus gestos, en ellos, cobra fuerza la mirada fija, el movimiento de sus manos, los golpes a objetos y la postura corporal. La tercera, el manejo de la disciplina a partir de las estrategias utilizadas para ordenar y silenciar el trabajo en el aula, a través de la vigilancia y los sistemas de sanciones; finalmente las formas de enseñanza que implementa el docente para construir el aprendizaje, como tareas, pruebas y la complejidad de estas.

Por último, se encuentran dos asuntos diferidos en este estudio. El primero que, aunque se torna interesante el hallazgo acerca de la conciencia que tienen los maestros sobre el fin pedagógico del miedo como promotor del cambio de conductas que afectan el ambiente del aula, su orden y por ende, la cognición, interesante porque desnaturaliza la clasificación del miedo como emoción exclusivamente negativa y abre la posibilidad de comprender su presencia, con los riesgos políticos que ello implica, como motivador de conductas deseables y acordes con intereses generales. Esta visión como respuesta positiva de afrontamiento del sujeto, más no como estrategia de dominio, tan solo se enuncia y no se profundiza. El segundo, que esta emoción en la escuela no solo es experimentada en la relación del niño con su profesor, sino con otros miembros de la comunidad escolar, como los administrativos y sus propios pares. Estas experiencias finalmente no son exclusivas del aula, también existen en la totalidad de la geografía y tiempos escolares.

**1.3.1.2 Miedo del maestro.** Aunque el objeto de estudio de esta indagación es el miedo del estudiante, abordar el miedo del maestro es perentorio, es entorno a es te que se construye el clima emocional del aula escolar, el maestro envía mensajes emocionales que propician “el sistema de trabajo, el tipo de relaciones humanas y los códigos básicos de interacción y comunicación en el aula” (Esteve, 2006, p.85). ¿hasta qué punto, los miedos del docente influyen su lenguaje de poder dirigido a los escolares?, además, existen unas lógicas de miedo macro que podrían copiar las instituciones, incluidas las escolares, en la que el maestro tiene un protagónico papel reproductor.

Las tres producciones siguientes, hacen parte del macroproyecto “Lenguajes de poder” desarrollado entre los años 2010-2012 en las maestrías de educación y docencia y educación de la Universidad de Manizales en Colombia, liderado por el investigador Miguel Alberto González González, en él, se proponen conocer los lenguajes del poder y los miedos que estos generan y administran en los docentes. En principio, la investigación de (Collazos, Perdomo, Motta, Burbano, & González, 2012) estudia los lenguajes de poder generadores de miedo en los docentes y la incidencia en su desempeño profesional, con tal fin, implementan un enfoque interpretativo-hermenéutico; disponen como técnicas de recolección de datos la entrevista semiestructurada a tres docentes con experiencias en los diversos niveles de la educación formal y elegidos mediante un muestreo cualitativo no probabilístico, además, un grupo focal con los investigadores, en su doble condición de docentes. Justo de este estudio, se desglosa una elaboración en revista académica (Motta, Burbano, & Perdomo, 2012) que se centra en la reconstrucción y análisis de la historia de vida de una docente colombiana, Luz Dary Torres Peña, por tanto, se hace un análisis conjunto. En consideración al miedo, los autores analizan tres temas: la génesis del miedo en los docentes, sus manifestaciones y las posibles experiencias

con este. En esos escenarios relatan algunos miedos experimentados que podrían desatar respuestas en el contexto escolar, específicamente en las relaciones que establecen con los estudiantes, como el miedo a que la comunidad les agrede, a la desvalorización de su trabajo, a los conflictos con estudiantes o que estos no aprendan, a ser evaluado, a no cumplir con los resultados que el sistema educativo y sus jefes inmediatos exigen, a no cumplir los estándares de calidad en una sociedad que se asume como inconforme, a unas normas educativas que amenazan y que otorgan un excesivo poder a los directivos docentes. Además de ello y desde una visión positiva de esta emoción, revelan que algunos docentes reconocen la necesidad del miedo, como un fenómeno desafiante, socializador e impulsor de movimiento; en cercanía a Nussbaum (2014) reconociendo la utilidad de este para orientar la acción cuando se ajusta a una ética que reconozca el interés general.

Así mismo, se concuerda con este estudio en la problematización de la relación entre maestros y estudiantes como orientadora de múltiples aspectos de la vida escolar, reconociendo la incidencia de esa interacción en primer lugar en la construcción de significados y en segundo lugar, en los valores y en las actuaciones de los sujetos en su contexto; en esta dinámica cobra sentido, afirman los investigadores, preguntarse por las situaciones de miedo que en esa interacción se originan y que afectan el desarrollo de los procesos educativos. Agregan en esa línea, que los procesos escolares se han orientado al control del comportamiento del estudiante a través de la disciplina, la represión y el miedo incluyendo acciones como la evaluación, la tarea, el cumplimiento de las normas de convivencia y el contacto con padres. Miedo que influenciado por la cultura, se asocia a la cobardía del sujeto y a la consecuente sensación vergonzosa de experimentarlo, por lo que esconderlo y enmascararlo, es una respuesta que obstruye el surgimiento de la espontaneidad, los particularismos y la autonomía; muy en la línea de nuestra



investigación, porque como se propone allí mismo: “una búsqueda de identidad que nos ayuda a reeducarnos para superar consumismos, robotización, arrodillamiento ante la moda y el pensamiento dominante, buscando refundarnos, recuperarnos como primer deber.” (Collazos, Perdomo, Motta, Burbano, & González, 2012, p.96). Concluyen los autores en consonancia con la pregunta de “Las máscaras del miedo”, que el poder que genera el miedo del estudiante en la escuela al vincularse con la identidad personal escolar, ha configurado sujetos cobardes, inseguros, reproductores, acríticos y empoderados de lenguajes de miedo.

Con respecto a la relación entre poder y miedo, el estudio resalta un hallazgo que se hace valioso para nuestra indagación, la estrategia relacional que proponen los detentores del control en la sociedad y en la escuela, en la que se instaura el miedo para manipular y sustentar unos intereses favorables al instaurador, en ese sentido, la construcción de unos aprendizajes consecuentes con la mirada de los grupos de poder. En esa línea, se identifica en este estudio un tema emergente para el nuestro, la presencia del lenguaje como instrumento de poder en la escuela, lenguaje que encubre una imposición ético-moral, que, como toda imposición, presenta el riesgo de intimidar, de allí a un paso: el miedo. Esta imposición está derivada de desigualdades y conflictos verticales de orden social, que tiende a perpetuarse en razón a que beneficia a algunos y se hace perjudicial para otros. Este lenguaje que conserva en su espíritu la autoridad del momento, se encarna en principio en la norma establecida por el Estado para regular el desarrollo de los procesos formativos de la educación y que podría tener varios sentidos, de un lado, para la construcción de tejido social en un sistema horizontal de capacidades y oportunidades, pero también lenguaje de poder del Estado, de la comunidad educativa y del estudiante que subyuga la libertad del docente generándole miedo y el lenguaje de poder que aplica a su vez el maestro en los escolares: lo voy a evaluar, lo voy a sancionar, tiene que

estudiar, tiene que cumplir -a modo de ejemplo- induciendo miedos y afectando su conciencia crítica. En esa ruta se postula un ideal de educador que no comprenda el miedo como prerequisite para emplear lenguajes de poder en el aula de clase, sino como un obstáculo a su rol verdadero.

A su vez, el estudio de (González-González, 2014) presenta una problematización y metodología igual a los dos estudios anteriores dentro del mismo macroproyecto, se pregunta específicamente por los miedos de los docentes universitarios de Manizales y Pereira en Colombia y los impactos en su ejercicio docente. Esta investigación, aunque asume el mismo camino que las dos anteriores, introduce dos conjuntos de ideas nuevas que fortalecen nuestra indagación. La primera de ellas recogida en varios testimonios de los docentes, que establecen como la diferencia suele castigarse con la discriminación, la marginación y en otros casos, como ha ocurrido a lo largo de la historia de la humanidad, también como persecución, destierro o genocidio. Se propone una idea que asumimos como tema emergente, en donde lo distinto genera desconfianza al no ajustarse a los estándares sociales de homogenización. La segunda idea, reconoce la naturaleza cultural de los miedos y su dependencia territorio-tiempo. Son estos, una herencia sociocultural que encuentran una significativa influencia en los metarrelatos de las religiones monoteístas, especialmente las judeocristianas en las que surge un dios con ira y una muerte que se teme por el desconocimiento del más allá. Esta dinámica facilita el apareamiento de religiones e iglesias que median para sobrellevar el miedo, dinámica que aún se conserva y que se ha proyectado, incluso a escenarios escolares en la que se genera miedo para controlar y dominar. En esa línea, identifican en los relatos de los docentes, que estos observan el miedo como un estilo de vida que no sólo fue aprendido, sino que lo generan y lo administran, son -dice el estudio- portadores y parteros del miedo. Se les reconoce como herederos culturales de

guerras, economías y democracias maltrechas que han facilitado la utilización del miedo en el ejercicio del poder, en esas condiciones, se pregunta González-González (2014): ¿Qué tipo de sujeto forma un docente con miedos?, responde: “se forman sujetos limitados, llenos de miedos, seres resentidos, personas agresivas, rodeados de muros que no dejan movilizar al ser humano.” (p.368) y agrega a la respuesta: “haciendo el juego al poder cuyo lema central, desde antes de Maquiavelo, es meter miedo para dominar, meter pánico para controlar.” (p.369). Concluye en su visión, que esta condición constituye una crisis educativa.

Finalmente, (Garzón, Botina, & Salazar, 2013) se proponen desde la óptica del maestro, interpretar la repercusión del miedo en las huellas vitales de algunos docentes de Latinoamérica, para propiciar cambios personales hacia la mejora de las prácticas pedagógicas. Con tal fin, desde el enfoque histórico-hermenéutico, utilizan la técnica de entrevista a profundidad en cuatro maestros reconocidos en el ámbito latinoamericano. El estudio aborda la problemática desde tres lugares, en primer lugar, el miedo como herramienta de quien lo genera en la escuela, en segundo lugar, el miedo como necesidad de quien lo experimenta en la escuela y, en tercer lugar, una propuesta ética. Como herramienta, la investigación problematiza esta emoción, señalando que la utilización en la escuela de unas prácticas pedagógicas no adecuadas, como el uso del miedo, determinan un sujeto estudiante pensado, pasivo, disciplinado, inseguro, como una vasija de conocimientos, en donde el aprendizaje no se experimenta como una oportunidad de creación y desarrollo, sino como una desafortunada obligatoriedad. Estas prácticas valoran estar callado, temer el castigo y la sumisión al otro, ponen en jaque el pensamiento crítico y propenden por el acatamiento de la norma. Insiste en ese sentido el estudio, en mostrar la escuela como un recurso de domesticación de la sociedad, reproductor de prácticas pedagógicas transmisoras de dos miedos específicos, el miedo al desacato, como un intento de imposición de la disciplina escolar,

como mecanismo coercitivo de encauzamiento de la conducta a través del control del cuerpo, garantizando así, relaciones de docilidad, y el miedo a la pregunta, a la ignorancia, al error, a lo desconocido y a su posible desfavorable consecuencia: el castigo.

En segundo lugar, el miedo como necesidad plantea una perspectiva de coincidencia con la nuestra. Ante la dificultad que se pueda presentar para acatar la norma disciplinaria o para exhibir la ignorancia y presentarnos tal como somos, algunos sujetos usan máscaras. Lamentan los investigadores, que algunas dinámicas escolares motiven los estudiantes hacia el miedo, confinándolos en su propio universo. Al no expresarse -agregan-, los estudiantes “no desarrollan su lenguaje, su forma de ser, su propia identidad, perdiéndose la riqueza de su mirada bajo las máscaras que utilizan para los diferentes roles que deben asumir” (Garzón, Botina, & Salazar, 2013, p.35). Ese enmascaramiento para escondernos, protegernos o defendernos y ser vistos como normales, es la pérdida de nuestra autenticidad.

Finalmente, se recogen algunas recomendaciones que operan como propuesta ética y que se configuran como un aporte valioso a nuestro estudio. Si emociones como el miedo intervienen en la forma de estar y entender el mundo de cada sujeto, es decir, de construir sus percepciones, sus pensamientos y actuaciones, el sistema escolar puede considerar las emociones en la implementación de sus estrategias y no circunscribirlas solo a los asuntos racionales. En la construcción de este ambiente integral que reconoce las diversas dimensiones del ser, es importante en las prácticas pedagógicas del maestro, el amor, la confianza y la protección en la relación con el estudiante, enalteciendo la autoestima de este y su seguridad.

**1.3.2 Identidad y escuela.** Con relación a la identidad se pueden establecer tres escenarios, en el primero, la formación de identidad en contextos escolares y su relación con elementos emocionales y afectivos, en el segundo, la formación de identidad en contextos

escolares y su vínculo con la relación educativa y el papel de la escuela y en el tercero, la formación de identidad en contextos escolares y su relación con el territorio.

**1.3.2.1 Identidad en la escuela y relación con la emoción y la moral.** Los primeros tres estudios (Hernández, 2006, 2007, 2012) corresponden a distintas perspectivas con una misma autoría, originados en la misma investigación de naturaleza doctoral dentro la línea de investigación Jóvenes y Escuela del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México. Se plantea estudiar cómo los estudiantes construyen su identidad en su doble condición de ser jóvenes y estudiantes, y las tensiones que otorga esa dualidad en relación con los marcos morales. Para ello, el autor utilizó un enfoque sociocultural interpretativo y trabajó en campo con las técnicas de observación no participante y entrevistas semiestructuradas a estudiantes con un rango de edad entre 16 a 20 años, del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La investigación se ocupa de la identidad personal como una interfase entre lo social y la autoría del sí mismo. La autoría en esa perspectiva es la capacidad para hablar del sí mismo con voz propia, reconfigurando justamente esos discursos y prácticas sociales. La identidad así es un proceso para conformar una voz propia usando unos recursos simbólicos -lenguaje-, que dan significado a las prácticas sociales del contexto en que se interactúa y al plan de vida. En la escuela como contexto de interacción de los estudiantes, estos experimentan problemas, se comunican, solidarizan, se ayudan académicamente, establecen compromisos éticos y de desarrollo personal. En la elaboración de estas experiencias, aparecen una serie de procesos de formación de la identidad.

Se destacan tres ideas interesantes que orientan nuestro análisis sobre el problema. La primera es el acercamiento teórico y metodológico a la identidad del estudiante, no solo desde su

narrativa, sino desde sus prácticas cotidianas situadas y cómo le otorga un sentido subjetivo a las relaciones que allí establece. Se formula una concepción que observa las actividades en que participa el estudiante y la articulación que hace de esta con su pensamiento, como generador de un sí mismo, en un intento, por construir a partir de múltiples voces que surgen en sus relaciones sociales, una sola voz. Este elemento dinámico de la configuración de la identidad es un asunto de “autoformación al participar y entrar en contacto con las prácticas y significados culturales”. (Hernández, 2007, p.33)

La segunda idea que se destaca es la relación que hace el estudio entre identidad y moralidad. Lo que el sujeto es, está referido a unos marcos morales sobre lo que él considera bueno y valioso. En el caso específico de la escuela, los estudiantes experimentan situaciones tensas entre su vida juvenil y la dedicación a los estudios, en donde los temas morales referidos son la libertad, la responsabilidad y la madurez. Para proyectar la vida juvenil, las actividades más importantes de los jóvenes son la expresión del afecto, de las emociones, el conocimiento, el placer del cuerpo en las relaciones que se establecen entre los géneros y de manera importante, la conversación sobre lo que somos y deseamos ser. Como estudiantes, la tensión se presenta entre la libertad y la responsabilidad. Esa contradicción entre la vida juvenil y su condición de estudiantes es resuelta por el sujeto con la reflexividad, que le permite repensar la propia identidad y hacer los reajustes pertinentes de acuerdo con un proyecto de vida. Es en síntesis, el discurso moral el que articula esta tensión que surge “como un deber ser externo y luego como una capacidad reflexiva interna” (Hernández, 2007, p.52) y que permite reafirmar -según el estudio- preponderantemente la identidad como estudiante y su compromiso con la educación.

La tercera idea que coincide y fortalece la presente indagación, es la condición asignada al estudiante en el proceso escolar y en la investigación misma. El estudiante no es considerado

como producto del proceso escolar y observado en esa perspectiva, con relación al cumplimiento de unos logros y adquisición de unas competencias, sino, en general como un actor social, y en específico como un actor educativo que elabora sus experiencias en la escuela, como las vinculadas al miedo. En ese sentido y con una mirada integral del estudiante, se intuye finalmente como recomendación del estudio un asunto que armoniza con la presente propuesta. Ante las múltiples y cambiantes actividades del mundo, que exigen del estudiante un trabajo continuo y abierto necesario para ir configurando su identidad, hay una responsabilidad compartida, entre otros actores, por la escuela y el sujeto estudiante. La primera, acompañando y motivando la reflexividad del segundo.

Por último, el estudio de (Rebollo & Hornillo, 2010) originado en una tesis doctoral, aborda los mediadores culturales de la identidad asociados al fracaso escolar, así como las dimensiones sociales y emocionales que conforman de manera dialógica esa identidad, con tal fin, implementa un enfoque narrativo y como técnica única, la entrevista en profundidad con un diseño de relatos paralelos a once estudiantes entre los 18 y 25 años. De la investigación se destacan dos marcos referenciales que amplían nuestra visión, el de mediación cultural y el de emoción moral.

Los estudios sociohistóricos inspirados en Lev Vygotsky abordan los fenómenos sociales comprendiendo las relaciones que existen entre el funcionamiento de la mente y las situaciones socioculturales en que se da ese funcionamiento. Es la cultura, la que otorga el significado a la acción humana. La investigación sociocultural presenta dos temas fundamentales, la acción humana y la mediación cultural. En ese sentido, la mediación cultural permite officiar como nexo “entre las acciones concretas llevadas a cabo por individuos y grupos, por una parte, y los contextos culturales, institucionales e históricos, por otra.” (Wertsch, Del Río, & Álvarez, 2006,

p.23). Así en la investigación referenciada, el estudio de la identidad personal con relación al fracaso escolar permite comprender que tanto la experiencia emocional como la identidad del estudiante, están intervenidas por mediaciones culturales en contextos sociales adscritos a relaciones de poder, principalmente la familia y la escuela. La legitimación o resistencia que el estudiante despliegue con relación a estas mediaciones, es traducida por él mismo, en conflictos, decisiones y en acciones de su proyecto de vida. Es decir, se puede concluir que tanto la emoción y la identidad del estudiante, se vinculan a la aceptación o rechazo que este ejerza de las mediaciones culturales. En esa vía, las mediaciones culturales más significativas halladas por el estudio son los estereotipos de género y la condición innatista de las capacidades cognitivas. En ambos casos se evidencia el deseo de ser reconocido y valorado por los otros significativos de acuerdo con ciertas expectativas sociales.

Igualmente, tanto las emociones como la identidad del estudiante se construyen en relaciones contextuales de poder o de impotencia, de lo que surge un tema interesante para nuestro estudio: las emociones morales. Las relaciones de poder encarnan unos valores culturales que se expresan como expectativa social y que pueden devenir en un deseo del estudiante de acuerdo con la legitimación que haga de esos valores y así, regular su experiencia emocional. En esa perspectiva, la investigación concluye dos tipos de conflictos emocionales del estudiante que ocurren prevalentemente en contextos familiares y escolares e incidentes en la formación de la identidad personal, los conflictos interpersonales y los intrapersonales. En los primeros se presenta una contradicción en doble sentido, entre los deseos del alumno y la realidad establecida por su situación actual y la de su familia, y entre sus deseos y las expectativas sociales. Condición que conlleva una pérdida de poder y de reconocimiento social, al no poder cumplir con los estándares escolares y social. En los conflictos intrapersonales aparecen en forma notable



las emociones relacionadas con percepciones amenazantes, como los miedos. En esa línea finalmente, se valora el hallazgo de este estudio y explicador para el nuestro en donde los conflictos emocionales no resueltos, obstaculizan el desarrollo educativo y personal de estudiantes con experiencias de fracaso educativo.

Finalmente, se destaca la visión dinámica y activa de la identidad, que puede bajo esa perspectiva, ser comprendida no solo en la narrativa del sujeto, sino también en la autodefinición de su participación en contextos de actividad social. El estudiante se reconoce como agente activo en los vínculos y significados que establece con su contexto, con capacidad reflexiva y de toma de posición. Lo que, en términos prácticos y específicos con nuestro objeto de estudio, se presenta como un aporte sustancial, toda vez que la actividad “abre el camino para el estudio de las emociones en la configuración de la identidad, al considerarse las emociones formas de acción más o menos intencionales y voluntarias que realizan las personas con modos de mediación en escenarios socioculturales” (Rebollo & Hornillo, 2010, p.239).

**1.3.2.2 Identidad en la escuela y vínculo con la relación educativa.** Inicialmente, (König, 2015) aboga por comprender cómo es la relación entre el estado de madurez personal de los alumnos del último curso de la Educación Secundaria Obligatoria y las ideas que tienen acerca de la relación educativa. En España, cuarto es el último curso con el que finaliza la ESO y en múltiples contextos territoriales uno de los momentos más relevantes en la construcción de la identidad, donde el sujeto debe tomar decisiones para hacer frente a las exigencias vocacionales y laborales de la sociedad. Con esa finalidad se implementó un enfoque biográfico-narrativo con una muestra de 121 alumnos de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria de una institución escolar en Sevilla-España. Se utilizaron instrumentos cuantitativos, como el cuestionario EOMEIS-2 para la clasificación tipológica de los sujetos según su identidad e

instrumentos cualitativos como la narración biográfica, entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

Para poder comprender esta exhaustiva investigación doctoral en la que se pretende conocer las percepciones de los estudiantes que terminan su ciclo de secundaria, respecto de la dinámica de la relación educativa, considerando su estatus de identidad o nivel de madurez, como también se nombra en la indagación, es necesario ahondar tanto en su propuesta metodológica, como en sus instrumentos y procedimientos, seccionados en tres fases. En la primera de ellas dirigida a todos los sujetos, se utilizó el cuestionario EOM-EIS-II (Cuestionario Objetivo de los Estatus de Identidad), que permite de acuerdo con las decisiones de los estudiantes en función de si hay o no un periodo de búsqueda y crisis, así como del grado de compromiso asumido con ciertos valores, con una ideología determinada y con un proyecto profesional específico, clasificar los sujetos según su estatus de identidad personal. Luego, se establece una relación entre estos y el grado de madurez personal en dos bloques principalmente. El primer bloque, llamado de estatus activo, reúne los adolescentes con identidad madurada, bloque que a su vez presenta dos variedades de identidad, la lograda y la moratoria. En la primera de ellas, los estudiantes de último grado presentan crisis y búsqueda, así como un compromiso axiológico e ideológico con un proyecto profesional. Los escolares con identidad en moratoria se encuentran en crisis identitaria y en una búsqueda activa, pero aún no establecen compromisos axiológicos. El segundo bloque, llamado de estatus pasivo, reúne los adolescentes con menor madurez, bloque que a su vez presenta dos variedades de identidad, la difusa y la hipotecada. En la primera de ellas, el adolescente tiene compromisos adquiridos y ha renunciado a la búsqueda sin preocupación, es un sujeto disperso; no hay expectativas de transformación, y la identidad hipotecada en la que el adolescente presenta compromisos con algunos valores, pero

no presenta crisis ni búsqueda, se trata de adolescentes conformes, que aceptan o que están ensimismados. En la segunda fase de la propuesta metodológica, después de haber recibido a todos los estudiantes seleccionados unos relatos autobiográficos, se seleccionaron equilibradamente algunos de ellos, de acuerdo con el nivel de identidad obtenido en la primera fase y se realizó una entrevista en profundidad semiestructurada, con unas categorías vinculadas al ambiente: comunicación, éxito escolar, autonomía personal, desarrollo moral y bienestar. Finalmente, la tercera fase, se crearon cuatro grupos de discusión homogeneizados, de acuerdo con los estados de madurez y se profundizó en los contenidos vinculados a las categorías antes relacionadas, atendiendo a una doble perspectiva crítica: realidad e idealidad de la relación educativa.

Se acentúa en el estudio la conceptualización que se hace de la relación educativa en la adolescencia de los estudiantes que transitan por la escuela, en ese sentido, se asume inicialmente la adolescencia como una transición en la que se experimenta un nuevo nacimiento biológico y social, una transición a la vida interior, a una conciencia individual que constituye la identidad. La relación educativa a su vez se asume como la que genera algo valioso, como resultado de esa interacción. En ese orden, la adolescencia y el tránsito escolar son trascendentales en el proceso identitario de los estudiantes y en esa trayectoria, las relaciones educativas son fundamentales. Durante ese tránsito los estudiantes deben tomar decisiones para hacer frente a expectativas y exigencias sociales, como las de elección vocacional y laboral.

Como resultado de esta amplia indagación que analiza desde unos estados de identidad vinculados a la maduración de los estudiantes, las ideas que tienen sobre las relaciones que han desarrollado en su entorno, se concluyen dos asuntos trascendentales, por un lado, los altos porcentajes de escolares que se encuentran en el nivel pasivo de madurez, con lo cual no

alcanzan los niveles requeridos para afrontar sus vidas fuera de la institución educativa, viviendo sus relaciones desde un estado de iniciación en la búsqueda de identidad personal, con dificultades para madurar. Por otro lado, identificar ciertos elementos o situaciones relevantes que participan en el desarrollo del logro de la identidad personal. En ese sentido, que las experiencias significativas mejor valoradas por los adolescentes en la construcción de su identidad, es decir, en la transmisión de creencias, valores y formas de comportamiento, ocurren en tres microsistemas relacionados entre sí, la familia, los círculos de amigos y la escuela, pero particularmente los dos primeros, por encima de la escuela, son los principales agentes en la construcción de identidad.

Finalmente, compartimos una de las recomendaciones de la indagación para contradecir los niveles de inseguridad y riesgo de los estudiantes, ambos vinculados al miedo en clave de (Bauman, 2010); el estudio concluye que estos disminuyen por acciones educativas que favorezcan el proceso de personalización a partir del diálogo y la práctica en un punto de intersección entre la familia, los amigos y la escuela, justamente los tres microsistemas de mayor influencia en la configuración identitaria. La personalización es un proceso de encuentro e integración consigo mismo, de lo que conforma el individuo y en el que se fortalecen sus diferencias. Es el derecho a ser uno mismo y al disfrute de la vida desde esa óptica.

Igualmente, en este mismo sentido (S. I. Martínez & Quiroz, 2007) se preguntan por los elementos de la vida cotidiana escolar y las afiliaciones que configuran la identidad de los estudiantes de secundaria en una institución pública en la ciudad de Nezahualcóyotl en el Estado de México, para ello, con una metodología etnográfica, realizan 34 entrevistas semiestructuradas a estudiantes de esa institución. La identidad, es conceptualizada en el estudio desde la óptica teórica de Etienne Wenger, como un proceso de negociación de significados de experiencias de

afiliación a comunidades de prácticas. Es la experiencia de participación y aprendizaje del yo en diversas comunidades sociales, y la manera cómo se concilian esas participaciones en una sola identidad. En esas experiencias, de acuerdo con el estudio, los individuos aprenden a utilizar los sistemas de usos y expectativas de cada comunidad en que se desarrolla su vida y es justamente en esa línea, la vida cotidiana escolar, la comunidad de práctica que sustenta la configuración de la identidad de los estudiantes. El sujeto estudiante se constituye en un proceso continuo y relacional configurando la vida cotidiana escolar, pero a su vez, es configurado por ella. En esa línea, se hace importante para nuestra comprensión del problema distinguir dos aportes de este estudio, en primer lugar, la configuración identitaria del adolescente al transitar por la escuela y el segundo, el peso de las prácticas y discursos institucionales.

Con relación al primer aporte, en su análisis establecen algunas comprensiones sobre la identidad en contextos escolares vinculadas al tránsito de los estudiantes por la secundaria y los elementos de la vida escolar. La construcción de la identidad es un proceso de aprendizaje de los estudiantes en el que algunos elementos influyen con mayor fuerza sus decisiones de afiliación. En primer lugar, cuando los escolares inician su proceso de incorporación y adaptación al primer curso de secundaria, se encuentran experiencias de miedo a los estudiantes de cursos superiores (tercero), por su mayoría de edad y por la burla de que son objeto según algunos relatos. Este miedo, más el miedo a lo desconocido que implica la primera experiencia en el instituto, presenta dos respuestas de afrontamiento, el encierro en el aula o el acompañarse con sus pares del grupo escolar asignado, para salir del aula. La afiliación al grupo analiza el estudio, opera en estas circunstancias como fuente de seguridad de los adolescentes. En segundo lugar, para los estudiantes de segundo y tercero de secundaria, la confianza aparece como un apropiamiento de los usos y expectativas de la escuela, ya está no se presenta frente a la vulnerabilidad, como en

los estudiantes del primer curso, sino como una decisión voluntaria. Así, aparece un elemento que configura en forma importante la identidad, la manera como los adolescentes eligen su grupo de amigos en la escuela, lo que ocurre según el estudio, de acuerdo características de compatibilidad. Los amigos, incluso los que no lo son y la acogida que estos hacen, sirven como marco de referencia para reafirmar la identidad de los estudiantes. En ambos casos, descritos y analizados por el estudio, en el proceso de construcción de identidad en el tránsito por la escuela, se presentan negociaciones de significados y afiliaciones, como la respuesta a la vulnerabilidad sobre lo desconocido en los estudiantes nuevos, que se afilian inicialmente al grupo escolar asignado y luego en grados superiores, cuando acrecientan su confianza, a sus amigos de acuerdo con sus intereses.

El segundo aporte que se resalta es el peso que se otorga en el proceso de configuración de la identidad, a la negociación, adscripción y apropiación del estudiante sobre los significados de las prácticas escolares y los discursos y actitudes de los maestros y administrativos, en esa instancia particularmente a las normas institucionales que, entre otros aspectos, definen y vigilan la disciplina.

Y, (Reyes, 2009) en su producción de maestría, se pregunta por los procesos de configuración identitaria de los estudiantes de secundaria en su condición de adolescentes y el papel de la escuela en ese proceso, vinculado a las interacciones, prácticas educativas y socioculturales que allí acontecen. Se aborda esta cuestión desde una perspectiva cualitativa-interpretativa, fundamentada en la sociología weberiana. Utiliza como técnicas de campo, la observación, la fotografía y principalmente la entrevista abierta a 36 alumnos entre los 11 y los 17 años y a 16 profesores en tres escuelas de secundaria de la ciudad de México. El interesante estudio, hace dos aportes fundamentales al nuestro, el primero sobre la conceptualización de la

identidad en su matiz relacional y el segundo, acerca de la construcción de la identidad adolescente en la escuela.

Primariamente, el estudio aborda teóricamente la identidad como una categoría de carácter relacional, construida durante todo el ciclo vital en las relaciones que el individuo va estableciendo. Esas relaciones generan dos procesos, uno de identificación y otro de diferenciación. El sociólogo inglés Anthony Giddens, aporta en esta perspectiva conceptual, identificando la doble tensión relacional que constituye la identidad, entre la auto y la heteropercepción y entre la auto y la hetero-definición; ambas tensiones inciden en lo que los sujetos perciben, interpretan, en sus adscripciones y en su actuación en sociedad. En una óptica conceptual no excluyente, el estudio hace un acercamiento importante al concepto de identidades múltiples de Michel Maffesoli, quien reconoce que la identidad adolescente convive con la identidad femenina o masculina, estudiantil, nacional, familiar, entre otras y que estas pueden deducirse desde el discurso o la observación que se hace de los sujetos. Se torna práctica esta última apreciación para la recolección de datos campales, en la que, como más adelante se detallará, se utilizarán entre otros, con la finalidad de cumplir con los objetivos investigativos, la observación y los dichos de los estudiantes sobre el posible vínculo entre las experiencias de miedo y la formación de la identidad, a través de protocolos escritos y entrevistas.

En segundo lugar, el estudio presenta la adolescencia como la entrada al mundo adulto, en la que el sujeto adquiere una nueva posición reflexiva y crítica en cada una de sus relaciones sociales, reconstruyendo su identidad. Se toma la escuela como un espacio de vida del adolescente que en su experiencia en secundaria vive la mezcla de culturas y sentidos, permitiéndole expresarse y construirse como adolescente. La escuela así no es solo el espacio de expresión de la identidad, lo es también de su producción, donde la heterogeneidad de la

condición adolescente se reconstruye, justo en el momento de la vida de mayor redefinición identitaria. En ella la socialización del adolescente se mueve entre dos extremos, el aglutinamiento (identificación) y la fragmentación (diferenciación), así los adolescentes hacen adscripciones o no a diversos subgrupos en los que participan y construyen sus identidades, reconociendo un nosotros y un otros. Por ejemplo, un nosotros etario que disputa y negocia tanto con el mundo infantil del que se aleja, como del mundo adulto que les regula, pero igualmente en aspectos como el género, los grados de afectividad, los criterios institucionales de división en jornadas, grados y grupos, la proximidad, los intereses y los grupos a los que se adscriben por fuera de la escuela. Concluye el autor en forma interesante que, en la escuela secundaria como espacio de vida adolescente, se presentan unos procesos de identificación y diferenciación, disputas y negociaciones entre sujetos diversos, adolescentes y profesores en un marco de regulación institucional, configurándose una cultura escolar particular y desde donde se reconfigura la identidad de los estudiantes.

En virtud de ello y a modo de conclusión, la indagación presenta un interesante esquema analítico que aporta a nuestra comprensión de la identidad adolescente en la escuela. Este esquema, presenta unos componentes de la identidad que se construyen desde las escuelas secundarias y que influyen, generan sentido de pertenencia, configuración y de actuación adolescente. Se proponen tres componentes principales: la identidad, la experiencia escolar y los procesos extraescolares, los que a su vez estarían desglosados en unos elementos. La identidad se presenta en dos componentes, el primero es la identidad adolescente, en razón a la capacidad de adscripción identitaria del estudiante con relación a valores como la autonomía, responsabilidad, madurez y libertad principalmente; en segundo lugar, la importancia que le atribuye a otras adscripciones identitarias distintas de la adolescente, como la estudiantil, la de género y la de



hijo, básicamente. Con relación a la experiencia escolar, esta es fragmentada en cuatro elementos de construcción de sentidos, el primero es el significado que tiene la escuela para el adolescente como un espacio para el afecto, la educación, la libertad, lo lúdico, el control de la conducta o la injusticia; en segundo lugar corresponde a la forma pendular en que discurre la sociabilidad adolescente entre la homogeneidad y la fragmentación con sus compañeros y amigos; en tercer lugar concierne a la construcción de sentidos en razón a los logros educativos vinculados al universo académico, como el aprendizaje, la evaluación, repetición de años escolares, deserción y certificación; finalmente los aprendizajes construidos con otros en ambientes tanto curriculares como extracurriculares. Por último, se reconocen unos procesos extraescolares que configuran la identidad del estudiante adolescente en tres instancias, la primera es la institucional y allí la familia, los clubes, la iglesia y el barrio, la segunda, son las comunidades emocionales de amigos, familiares y novios principalmente y la tercera, los consumos culturales que les permiten realizar adscripciones identitarias como la música, la televisión, las tecnologías de información y comunicación y el esparcimiento principalmente. La investigación logra evidenciar una contradicción coincidente con nuestra problematización, pero en este caso desde el sentido que tiene la escuela para algunos estudiantes, como una institución que desde el deber ser está hecha para ellos, pero donde al mismo tiempo su libertad de expresión es limitada y las normas, la vigilancia y la obediencia, constituyen la regularidad.

**1.3.2.3 Identidad en la escuela y relación con el territorio.** Finalmente, en la indagación de (Herrera, 2014) se afirma que la historia del municipio antioqueño de Cisneros, Colombia, ha estado marcada por la dialéctica arraigo-desarraigo, producto de hitos vinculados a la economía del transporte de la región, inicialmente la construcción del Ferrocarril de Antioquia, luego la venta de este a la nación y su cierre final, posteriormente la construcción de la Troncal del

Magdalena Medio, el gasoducto y oleoducto que la cruzan. Esas y otras transformaciones recientes, como la globalización, han originado un movimiento pendular de la población que llega y migra desde y hacia diversas zonas del país, al mismo tiempo que se presentan múltiples maneras de habitar el territorio. Esa condición flotante de la población, ¿hace también flotante la cultura y los referentes de identidad?, se pregunta en otros términos el autor. Específicamente la indagación aborda la pregunta por ¿cuáles son los referentes de identidad de los jóvenes de la Institución Educativa Cisneros, entre los 14 y 16 años, a propósito de la transformación del territorio, como resultado del fenómeno de la globalización?, con esta finalidad utiliza un enfoque etnográfico y como técnicas de campo, la observación participante, talleres, la salida pedagógica, la entrevista, la encuesta y los grupos focales involucrando diversos sectores de la población, pero centrando su análisis en los jóvenes escolarizados. El estudio extiende la comprensión sobre dos conceptos, identidad e identidad territorial, además este último nos permite pensar una perspectiva no asumida, acerca de la fresca aún, historia de violencia en Colombia y las dinámicas que de allí probablemente han permeado la escuela, incluyendo el miedo, tan simultáneo a esta y por supuesto a la identidad.

La identidad es abordada conceptualmente desde la propuesta de Gilberto Giménez, como un proceso en donde el sujeto es considerado único e irrepetible, dotado de conciencia, memoria y sicología propia, que define sus diferencias con respecto a otros sujetos mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales, del que, además conserva un registro en la línea del tiempo. En este proceso de formación de la identidad, el individuo da sentido a su acción teniendo en cuenta unos atributos culturales que pueden ser de orden social o individual. De orden social son los objetos, instituciones y prácticas observables que el sujeto valora y apropia, estableciendo un sentido de pertenencia que configura su identidad y, atributos

individuales como sus propios hábitos, en los que percibe lo que le hace diferente a otros. Ambos tipos de atributos están insertos en el territorio que los sujetos habitan y son apropiados por estos en los procesos de socialización familiar y escolar, principalmente.

En esa línea, el estudio aborda de forma preferente la identidad territorial de los estudiantes, asociada a la interacción que los grupos o los individuos despliegan con el territorio que habitan. Esta tipología de identidad se sustenta en la apreciación positiva y dominante que ejerce la interacción de los sujetos con el contexto, entendido como construcción social. Esta perspectiva se torna valiosa para nuestro estudio porque consiente pensar en la posibilidad de que uno de los hechos más influyentes de la historia nacional, la violencia, haya migrado a la escuela y en ella algunos actores se hubiesen apropiado de valores, creencias y necesidades de un contexto posiblemente violento. Ya lo advertía González-González (2014) al abordar los miedos de los docentes colombianos y registrar el miedo a peligros asociados a la violencia que ha acompañado el territorio colombiano desde la colonización, radicalizada en los últimos cincuenta años. Encuentra el profesor González González (2014) en su texto, algunos miedos vinculados a la violencia en el territorio, como el miedo a la muerte propia y la de los seres cercanos, constituyendo estos dos los principales miedos docentes, pero también exponían estos en sus testimonios, el miedo a la policía, a los carros bombas, a las minas antipersonales, a la injusticia como una expresión que, entre otros, tiene actores gubernamentales y a la inseguridad en las ciudades. Miedos asociados al territorio y que indudablemente por su fuerza, configuran nuestra identidad territorial. ¿Qué de esta historia territorial de violencia y miedo reside en la escuela, cómo ha configurado nuestra identidad personal y nuestras prácticas en la escuela? Ghiso en González-González, (2014), tiene una respuesta: “la realidad violenta y violentada penetra y se enquistada en la Institución Educativa y en la vida cotidiana de estudiantes y docentes, que viven

atravesados por el miedo, la impotencia, la presencia de la muerte, la inseguridad, la angustia” (p.363).

**1.3.3 Conclusiones.** Los antecedentes investigativos fueron clasificados temáticamente y analizados en sus componentes, se determinaron coincidencias, perspectivas interesantes, aportes a nuestra pregunta, el surgimiento de temas emergentes y en algunos casos fisuras con nuestra indagación. Se concluye que existen coincidencias generales e importantes como la necesidad de racionalizar a partir de la investigación, los fenómenos vinculados a la emoción del miedo y de la identidad; concurrencias acerca del miedo presente en los lenguajes y en la estructura de poder socioeconómico, que se proyecta en la institución escolar y la importancia de reconocer en este último contexto, no solo las categorías asociadas al pensamiento y la racionalización, también la dimensión emocional por su crucial incidencia en la mejora de las prácticas educativas y en la forma como los estudiantes construyen sus percepciones, pensamientos y actuaciones (Arango, Bejarano, & Román, 2015; Collazos et al., 2012; Fabres, 2005; Garzón et al., 2013; González-González, 2014a; Motta, Burbano, & Perdomo, 2012; Pulido, 2015; Rebollo & Hornillo, 2010); acuerdos generales sobre la variación de significados y de actuaciones -configuración de la identidad personal- que implican para el estudiante las experiencias relacionales de miedo con el otro o lo otro (Arango et al., 2015; Collazos et al., 2012; Fabres, 2005; Garzón et al., 2013; González-González, 2014a; Motta et al., 2012; Pulido, 2015); encuentros al reconocer la utilidad del miedo como un fenómeno desafiante e incluso útil para impulsar y orientar la acción cuando se ajusta a una ética que reconoce el interés general (Collazos et al., 2012; Motta et al., 2012); coincidencias sobre el papel trascendental del maestro en la construcción de significados y del clima emocional escolar, en ese sentido a la incidencia del miedo en los procesos educativos orientados al control del comportamiento del estudiante a

través de la disciplina, a la evaluación, la tarea y el contacto con padres (Collazos et al., 2012; Fabres, 2005; Garzón et al., 2013; González-González, 2014a; Motta et al., 2012; Pulido, 2015).

Existen coincidencias generales significativas en razón de la identidad y la escuela como contexto de vida relevante no solo en la expresión de la identidad, sino en la configuración de la identidad, desde esa doble condición de adolescentes y estudiantes (Hernández, 2006, 2007, 2012; König, 2015; S. I. Martínez & Quiroz, 2007; Rebollo & Hornillo, 2010; Reyes, 2009); confluencias sobre la identidad como la construcción durante todo el ciclo vital, de una voz propia a partir de múltiples voces, que negocia, da sentido y reconfigura los discursos, las prácticas sociales y las experiencias de participación de afiliación a comunidades. Esta idea de la identidad como categoría relacional ocasiona una tensión entre la auto y la heteropercepción que genera dos procesos uno de identificación y otro de diferenciación (Hernández, 2006, 2007, 2012; Herrera, 2014; S. I. Martínez & Quiroz, 2007; Reyes, 2009); pero no exclusivamente como narrativa, sino una visión activa y dinámica de la identidad que reconoce las prácticas cotidianas y la actividad social del estudiante como generadoras de un sí mismo (Hernández, 2006, 2007, 2012; Herrera, 2014; S. I. Martínez & Quiroz, 2007; Rebollo & Hornillo, 2010; Reyes, 2009); convergencias al reconocer las tensiones del adolescente escolar entre valores como la libertad, responsabilidad, madurez y las expectativas y exigencias sociales, pero igualmente la pertinencia en este escenario de la reflexividad y el proceso de personalización que deberían acompañar diversos actores: el estudiante, la familia, los amigos y la escuela, para ir reajustando el proyecto de vida (Hernández, 2006, 2007, 2012; König, 2015; Rebollo & Hornillo, 2010; Reyes, 2009); coincidencias al reconocer que las mediaciones culturales constituyen el nexo entre la formación de la identidad y los contextos socioculturales que otorgan los significados y evidencian unas relaciones de poder, contextos que encarnan unos valores culturales que se expresan como

expectativa social (González-González, 2014a; Herrera, 2014; König, 2015; S. I. Martínez & Quiroz, 2007; Rebollo & Hornillo, 2010; Reyes, 2009); coincidencias en las investigaciones nacionales en la dependencia tanto de los miedos culturales, como de la formación de identidad, de la doble dimensión territorio-tiempo, en ese sentido, las condiciones socioeconómicas del territorio y en particular en nuestro país, el protagonismo de un elemento de la historia reciente colombiana, la violencia (Arango et al., 2015; González-González, 2014a; Herrera, 2014).

A pesar de las coincidencias analizadas, se deducen a modo general -ya en el abordaje de cada investigación, se describieron las fisuras- del estado del arte algunos vacíos o categorías no profundizadas, que justamente ameritan nuestra investigación. Con relación al miedo del estudiante no se encontraron investigaciones que abordaran desde él las experiencias de miedo en contextos educativos, son otros quienes toman su palabra o cuando se les otorga la voz, lo hacen para referirse al contexto territorial. Ahora bien, al inquirir por investigaciones que asociaran este tema -miedo del estudiante en contextos escolares- exclusivamente a la configuración de la identidad personal, se encuentra algunas investigaciones ya referenciadas, pero que tan solo tangencialmente se acercan al fenómeno. Además, se puede establecer en esta vertiente, que ningún ejercicio aborda el fenómeno acá problematizado desde la óptica fenomenológica hermenéutica del profesor Max Van Manen, en esa línea, mucho menos quien se haya ocupado de la población seleccionada. En esa medida se hace necesario y pertinente analizar la relación entre miedo e identidad de los adolescentes escolares, en los términos acá problematizados.

Tabla 1

*Antecedentes investigativos*

**ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS**

<b>TEMAS</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES-AÑO</b>	<b>TIPO ANTECEDENTE</b>	<b>PAIS-UNIVERSIDAD</b>
MIEDO- ESCUELA- ESTUDIANTE	Arrostrar el miedo: de la experiencia narrada al encuentro con el otro	(Arango, Bejarano, & Román, 2015)	Maestría	Colombia - Universidad de Manizales-CINDE
	Miedo, inteligencia emocional y rendimiento académico en el contexto educativo pluricultural de Ceuta	(Pulido, 2015)	Doctoral	España - Universidad de Granada
	El miedo en la interacción profesor-alumno	(Fabres, 2005)	Doctoral	Chile – Universidad Católica de Maule
MIEDO- ESCUELA- MAESTRO	Los lenguajes del poder: Miedos de los docentes	(Collazos, Perdomo, Motta, Burbano, & González, 2012)	Maestría	Colombia – Universidad de Manizales
	El docente: una aproximación a sus miedos	(Motta, Burbano, & Perdomo, 2012)	Maestría	Colombia – Universidad de Manizales
	Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes	(González-González, 2014)	Maestría	Colombia – Universidad de Manizales
	El miedo en las prácticas pedagógicas	(Garzón, Botina, & Salazar, 2013)	Maestría	Colombia – Universidad de Manizales
IDENTIDAD- ESCUELA- EMOCIÓN- MORAL	Construir una identidad. Vida juvenil y estudio en el CCH Sur	(Hernández, 2006)	Doctoral	México - Centro de investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional
	La formación de la identidad en el bachillerato:	(Hernández, 2007)	Doctoral	México - Centro de investigación y de estudios avanzados

	reflexividad y marcos morales			del Instituto Politécnico Nacional
	Las relaciones afectivas y los procesos de subjetivación y formación de la identidad en el bachillerato	(Hernández, 2012)	Doctoral	México - Centro de investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional
	Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales	(Rebollo & Hornillo, 2010)	Doctoral	España – Universidad de Sevilla
IDENTIDAD- ESCUELA- RELACIÓN EDUCATIVA	Ideas de los estudiantes de eso sobre la dinámica de la relación educativa, según el estatus de identidad personal	(König, 2015)	Doctoral	España – Universidad de Sevilla
	Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria	(S. I. Martínez & Quiroz, 2007)	Maestría	México - Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav)
	La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles	(Reyes, 2009)	Doctoral	México - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso)
IDENTIDAD- ESCUELA- TERRITORIO	Los referentes identitarios de los jóvenes de Cisneros ¿un asunto de identidad local? o globalizada	(Herrera, 2014)	Maestría	Colombia – Universidad de Antioquia



## Capítulo 2

### Referente Teórico Conceptual<sup>1</sup>

“El mundo no es lo que pienso, sino lo que vivo” Merleau-Ponty  
(Citado en Van Manen, 2016, p.45)

En este capítulo se parte de unas guías preliminares para realizar la exploración, en un primer paso se hará una aclaración previa, luego, un recorrido por la experiencia, para discurrir en seguida a las emociones, de allí, abrir la ventana del miedo y finalmente, la identidad personal.

De apertura, se hace pertinente una aclaración que ya se extenderá en el capítulo metodológico. El enfoque elegido en esta indagación es el fenomenológico hermenéutico, que investiga y expresa la realidad de los fenómenos como los vivenciamos, auténticamente como ellos se dan cuando aparecen en nuestra conciencia antes de pensarlos o teorizarlos. Es la experiencia vivida la que porta el sentido, no la construcción abstracta. Sin embargo, Van Manen (2016) inspirador de este enfoque para la educación, afirma:

Debería admitirse que casi toda teoría comienza desde la vivencia de algún lugar o toma contacto con capas pre-reflexivas de la experiencia humana y, así, puede ofrecer intuiciones para la investigación fenomenológica en temas seleccionados. Por tanto, en vez de usar la teoría como andamio para construir una estructura interpretativa, la fenomenología usa la teoría como guía para examinar lo que aparece. (p.73)

---

<sup>1</sup> En la presente investigación, se hizo uso de la herramienta original Atlas.ti, versión 8.3 solo para efectos de codificación de algunos referentes teóricos. No para el análisis, por la naturaleza del enfoque fenomenológico elegido. En el anexo 1, se presenta una imagen del árbol de codificación construido.

Ese será el enfoque. Un compromiso con los sentidos de las vivencias pre-reflexivas, conjugadas con las propuestas teóricas, en clave de una prudencia que no restrinja la comprensión de los fenómenos estudiados.

## **2.1 La Experiencia**

Las emociones, entre ellas el miedo, se inician, desarrollan y manifiestan de acuerdo con la experiencia de los sujetos. La experiencia entendida como “eso que me pasa” (Larrosa, 2009), constituye la principal base epistemológica para la investigación cualitativa (Van Manen, 2016). Como acontecimiento o fenómeno, la experiencia es externa al sujeto, está en lo otro y no le pertenece, es subjetiva al ser vivida y significada por cada uno, afecta la manera como este siente, piensa y dice; en forma sustancial, transforma. En ese sentido, más que constituir una acción intencional, es un efecto que deja huellas, que incluso vulnera. A respecto de la singularidad de la experiencia como eso que le pasa y transforma al sujeto y estableciendo un primer enlace con la identidad personal, la experiencia produce un saber subjetivo que tiene dos características, la primera que es finito, y la segunda, que conforman lo que uno es o la identidad en dos sentidos, una ética o modo de conducirse y una estética o estilo (Larrosa, 2009).

En una comprensión afín, la fenomenología hermenéutica afirma que la experiencia es un estado de conciencia que apropia un sentido del mundo, anterior a la reflexión, a la interpretación, a la teoría, al lenguaje. Es lo que se presenta directamente a la conciencia no temática y ofrece un sentido. Es la vida como la vivimos (Van Manen, 2016). De allí que sean las experiencias vividas del miedo en la escuela, como fenómeno, la primera mirada en este estudio, sobre estas convertidas en lenguaje se dirigirá el acto interpretativo (hermenéutica), explorando su nexo, así su significado.

La experiencia es el terreno de la emoción, es su rudimento, sin la primera no hay la segunda, así lo expone análogamente Nussbaum (2008) al inicio de su monumental obra sobre las emociones Paisajes del pensamiento, en el aparte en que expone las bases de su teoría: “¿cuál es el punto de partida de la investigación? Está claro que ha de ser la experiencia.” (p.29)

## 2.2 Las Emociones

La tradición positivista ha tenido una mirada naturalista y universal sobre las emociones, como una realidad puramente fisiológica, neurológica, evolucionista, psicológica o incluso psicofisiológica, plantea una dicotomía entre individuo-sociedad y cuerpo-mente, opción que se descarta por la naturaleza del fenómeno estudiado. Desde la mirada de las ciencias sociales que consienten reconocer las realidades sociohistóricas, existen múltiples teorías para entenderlas, algunas desde la óptica de la antropología, la psicología social, el psicoanálisis y la filosofía entre otras. Se fundamenta este estudio en la filosofía, con la teoría cognitivista que expone Victoria Camps y la teoría cognitivista-evaluadora de Martha Nussbaum.

Las emociones son “juicios de valor, los cuales atribuyen a las cosas y a las personas que están fuera del control de esa persona una gran importancia para el florecimiento de la misma.”(Nussbaum, 2008). En la elucidación de la misma autoría, con la emoción realmente se forman dos pensamientos, uno sobre los objetos o personas externos y otro, sobre el valor de estos en relación con nuestros objetivos y bienestar, es lo que la filósofa enuncia como proyecto eudaimonista, lo que queremos para la vida. En este sentido, las emociones facilitan el reconocimiento de nuestra identidad. 1 8 0 3

En un sentido afín, Camps (2011) designa a las emociones como disposiciones mentales y confirma la constitución doble de estas, de una parte el sustrato cognitivo, enunciándolo como el conjunto de creencias que nos dan la imagen del mundo que habitamos, la realidad. Le agrega

un nuevo elemento al considerar que esa visión de la realidad proyecta el sustrato desiderativo, orientando nuestras actitudes en dos vías, paralizando o movilizándolo hacia unos objetivos. Es decir, la emoción juzga la realidad del mundo que se habita y proyecta unos deseos que se convierten en actitudes de parálisis o movilización con relación a nuestros propósitos.

Confirman ambas autoras una cualidad adicional de las emociones, su carácter de positivas o negativas en tanto contribuyan en palabras de Nussbaum, al proyecto eudaimonista, es decir, su capacidad para aumentar o disminuir el bienestar y los valores morales. Existe una emoción altamente sensible a este proyecto y por supuesto estrechamente vinculada a la escuela, emoción que se vive con incertidumbre ante una potencial amenaza: el miedo, evidencia de la frágil condición humana y de su finitud. En ese sentido, Nussbaum (2008) hace un planteamiento vertebral sobre las emociones: “son efectivamente un reconocimiento de nuestras necesidades y de nuestra falta de autosuficiencia.” (p.44)

### **2.3 El Miedo**

En primer término, pondremos en contexto histórico este tema para discurrir inmediatamente a su naturaleza. El miedo de las especies animales es único e inalterable, está vinculado a la sobrevivencia, pero el miedo humano ha sido mutable en el tiempo: “hijo de nuestra imaginación, no es uno sino múltiple, no es fijo sino perpetuamente cambiante. De ahí la necesidad de escribir su historia.” (Delumeau, 2002, p.22). Se justifica la necesidad de una historia sobre el miedo, ya que este se ha silenciado en los discursos históricos de la humanidad que, en sentido contrario, han destacado las versiones de héroes valientes, “La palabra 'miedo' está cargada de tanta vergüenza -escribe G. Delpierre-, que la ocultamos. Sepultamos en lo más profundo de nosotros el miedo que se nos agarra a las entrañas” (Delumeau, 2002, p.12).

Los miedos han transitado una línea de tiempo proyectada hasta hoy, lanzar la mirada sobre esa línea temporal de la emoción facilita la comprensión de su rol asociado en ciertas etapas a relaciones de dominación, que en algunas de sus formas pudieron haber migrado a la escuela. Justamente, el historiador francés Delumeau (2002) describe y analiza históricamente los miedos occidentales en el periodo comprendido entre 1348, de mayor mortalidad por la peste negra y 1800, cuando finalizan las guerras religiosas. Describe cómo en occidente han existido dos categorías de miedos, uno de ellos colectivos y ancestrales y otros, culturales. Los primeros, que corresponden a los de la mayoría de la población, son producto de la ignorancia a lo desconocido y originados en amenazas naturales, como los miedos a la muerte, al mar, las epidemias, la noche, al territorio desconocido, a los fantasmas, al fin del mundo, al hambre, a los lobos, entre otros, que evidencian la fragilidad humana. Estos miedos fueron cediendo en el tiempo a los miedos culturales, originados, promulgados y representantes de los valores de la clase dirigente, principalmente del poder eclesiástico, judicial y político, que lo han instrumentalizado, incidiendo en las transformaciones de la sociedad. Son los miedos al otro, personificados en el judío omnipresente, el musulmán, las mujeres que conllevan al pecado, el infierno, a Satanás, el hereje, los pobres, entre otros. Estos miedos dominan la cultura al imponerse como creencias en la población, que va de esta forma, identificando los enemigos creados. Luego, en esa línea temporal y con la menor influencia del cristianismo, aparecieron otros miedos más contemporáneos, pero también en la tendencia de aculturación de las élites, como el miedo a la revolución, a la guerra, al crimen, a la inseguridad y a los movimientos populares; hoy hablamos de miedos a las catástrofes medioambientales, a la violencia urbana, a la crisis económica, al desempleo, a la guerra nuclear, al terrorismo y a los riesgos epidemiológicos. Hoy también, existen unas teorizaciones que nos acercan a su comprensión.

Con relación a su naturaleza, concurren múltiples voces teóricas que la escudriñan, estas voces sintetizan la histórica tensión, ya mencionada anteriormente en lo relativo a las emociones, entre naturaleza y civilidad. La primera voz ha establecido que el miedo natural reside orgánicamente en la amígdala cerebral, como una actividad del proceso evolutivo orientada a la supervivencia, al bienestar (Nussbaum, 2008) y que está por fuera del control cognitivo (Marina, 2014). En la segunda voz, la filosofía, la sociología, incluso la pedagogía, se encargarán del coro. Se enuncia desde allí una temática de miedos que pueden ser adquiridos o aprendidos (Marina, 2014) o de segundo grado o derivativos, “reciclado social y culturalmente” (Bauman, 2010, p.10), en los que se encuentra una relación fundamental y causal, entre peligro y miedo, sentimos miedo ante un peligro (Bauman, 2010; Marina, 2014). Las emociones cumplen una doble función, Marina (2014) afirma: “En primer lugar, nos informan de nuestra situación...en segundo lugar, nos incitan a actuar, de una manera u otra.” (p.20). Inicialmente en el miedo, se interpreta una experiencia vivida como de incertidumbre o ignorancia ante un peligro auténtico o no, generador de sensaciones de vulnerabilidad e inseguridad (Bauman, 2010). Coinciden ambos autores, que se trata de amenazas al cuerpo, las propiedades, la supervivencia o medios de vida, otras personas, la naturaleza o el lugar de la persona en el mundo, en este último caso, la identidad, la posición social, la inmunidad, la degradación, la autoestima y la exclusión. Luego, esta experiencia devendría en programas de afrontamiento (Marina, 2014) que proponen una actuación y orientación de las percepciones y de la conducta en dos sentidos, la conducta agresiva y la conducta defensiva, paralizándose, huyendo (Bauman, 2010) o sometándose (Marina, 2014). El miedo así, “es muy útil, necesario incluso. Nos aparta del peligro. Sin sus impulsos, estaríamos todos muertos. Incluso en el terreno político y legal, el miedo puede ser razonable y proporcionar una buena orientación” (Nussbaum, 2014, p.386), una buena

orientación si se combina, siguiendo el cariz ético de Nussbaum (2014), con el interés general y con unas concepciones bien fundadas de lo bueno y lo malo.

En efecto, como lo afirma Husserl: “(las experiencias vividas como significativas) pueden tener un efecto transformador en nuestro ser.” (Citado en Van Manen, 2016, p.44), lo reafirma Camps (2011): “Aprendiendo a emocionarse, el yo se va llenando de contenidos que, desde una valoración moral, diremos que son apropiados o inapropiados.” (p.39) y lo confirma Larrosa (2009): “De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma.” (p.90). Por tanto, experimentar la emoción del miedo en la vida y en el contexto específico de la escuela, más allá de sentirlo, pensarlo o decirlo, es un evento de transformación. Así se toca en un sentido, la puerta de la identidad personal.

## 2.4 La Identidad

Este tema se presentará en dos apartados, el primero con respecto a su naturaleza y en el segundo se abordará la metáfora de la máscara del miedo que esta investigación ha propuesto.

**2.4.1 Naturaleza de la identidad.** Esta temática, como las anteriores, presenta diversas teorías en la que el binomio naturaleza-socio cultura se instaure. La atención se encauzará a las propuestas de las ciencias sociales y humanas y allí específicamente a la filosofía reflexiva de Paul Ricoeur, que es la versión hermenéutica de la fenomenología. Siguiendo la comprensión de Álvarez-Munárriz (2011) sobre la identidad personal, la visión naturalista se concreta con cálculos y formas, y esta, no es un objeto que se pueda “delimitar, fijar y aislar para poder analizar o realizar experimentos.”. (p.408). Por lo que, al menos en este estudio, se obvia. El enfoque sociocultural en cambio, reconoce la persona, su contexto y su capacidad relacional, allí, Álvarez-Munárriz (2011) ha propuesto tres modelos teóricos, el ontológico o sustancial que es

sostenido por la filosofía clásica y en el que la identidad es “una sustancia coincidente y cerrada en sí misma.” (p.409), así la identidad de todo ser humano sería una estructura estable. El enfoque psicosocial, que a su vez muestra dos vertientes, la primera con Erikson que la reconoce como un sentimiento de permanencia personal y continuidad temporal fundado en el reconocimiento que los demás hacen de nuestra unidad. Y la segunda vertiente marxista, “es su ser social lo que determina la conciencia de cada hombre” (Álvarez-Munárriz, 2011, p.410) y en consecuencia su identidad. En tercer lugar, el modelo ecosistémico con las ciencias de la complejidad, el sujeto se asume como sistema unitario que se autoorganiza dando como resultado su propia individualización.

En esta aproximación, surge Paul Ricoeur procurando superar el análisis de la identidad personal, no sólo en el sentido anterior, también a partir de la tensión entre modernidad y posmodernidad. Mejor explicado por Bernal (2005), quien reflexiona sobre la negación a la idea moderna del yo unitario, crítico y reflexivo que incluso ha llevado a preconizar su muerte. “Para la crítica posmoderna, la noción moderna clásica de identidad no es sino una ilusión” (p.100). La tecnología ha desarrollado e incrementado los niveles de interacción humana y en ese sentido, una nueva construcción múltiple y cambiante del sí mismo, que lo disuelve, así, se niega la posibilidad unificadora y el sentido de continuidad personal. Se disuelve por la separación entre significado y experiencia, en razón a que el significado no lo aporta el sujeto, sino su participación en múltiples dominios de discurso. Reconoce Bernal (2005) para ir dilucidando la identidad personal, que todos “tenemos la experiencia de discontinuidad, pero también poseemos cierto sentido de permanencia.” (p.104), fenómeno que explica como la conducta adaptativa, en tal sentido, la persona cuenta con la capacidad para atender las diversas situaciones que requieran respuestas diferentes, manteniendo cierto sentido de continuidad



espaciotemporal y de comportamiento. Adiciona Bernal (2005), en ese mismo sentido e interpretando a Husserl: “el presente de nuestra existencia no es un mero punto en la linealidad temporal, es un acontecer en el que se integra lo que ha sido con la anticipación de lo que será.” (p.104). A la existencia se accede simbólicamente, a través de las narraciones. Aparece así un asunto estructural en este estudio sugerido por el mismo Bernal (2005) “El sujeto, en suma, accede significativamente a la propia experiencia a través del uso de símbolos, de determinados códigos o sistemas simbólicos, que hacen posible la interpretación”. (p.105) La experiencia de la emoción del miedo en la escuela y su relación con la identidad personal, es evidenciable a partir de la narración inicialmente de los sujetos y su posterior interpretación.

Identidad en interacción, narrativa y como personalidad escogida es la propuesta de Ricoeur. La identidad narrativa en Ricoeur consiste en la narración que el sujeto hace de su propia vida, respondiendo a la pregunta de primer orden sobre quién soy, a partir de unas preguntas de segundo orden, sobre qué se ha hecho, quién lo ha hecho, porqué lo ha hecho y como se ha hecho, en el tiempo. La identidad, presenta dos dimensiones, la mismidad (idem) y la ipseidad (ipse), la primera es relacional, de algo consigo mismo y es histórica porque establece una continuidad ininterrumpida entre el primero y el último estadio de desarrollo del individuo. La ipseidad, es la auto-designación de sí, es un devenir del sujeto en dos personas, una como tercera persona, como otro que designa al yo, reconocido en esta teoría como el sí, es la designación de a sí misma, como misma (Kosinski, 2015).

El tiempo, es el gran obstáculo para la afirmación de la identidad, se esgrime como contradictor de una identidad cuya esencia correspondería permanecer. Ricoeur enfoca sus argumentos en ese sentido, arguyendo que la identidad se encuentra conformada por dos elementos que permanecen en el tiempo: el carácter y la palabra dada. El carácter, en primer

lugar, son el conjunto de signos distintivos o personalidad, que, teniendo una continuidad ininterrumpida y permanencia en el tiempo, permiten identificar a un individuo como el mismo. La palabra dada, es la historia de lo que seré, como una historia que mantendré (Kosinski, 2015).

A modo de ejemplo final, una expresión fenomenológica del filósofo francés Jean Paul Sartre, en la que se intuye una posible relación existente entre miedo e identidad, como en el presente estudio se propone: “Tengo carácter de señorita. Y eso me obligará a estar fingiendo toda mi vida. [...] La mirada del otro anula mi libertad, porque estoy a merced de ella. Tengo vergüenza de mí, tal como aparezco a otro. Reconozco que soy como el otro me ve”. (Citado en Marina, 2014, p.68).

#### **2.4.2 La máscara, una metáfora.**

“Cada cual se recompone la máscara como puede, la máscara exterior, entendámonos. Porque dentro de cada cual está la otra máscara, esa que no se armoniza con la de fuera. ¡Si al fin nada es verdad! ¡Claro! Son verdad el mar, la montaña, el guijarro y también una brizna de yerba... pero ¿el hombre ...? El hombre siempre enmascarado, sin quererlo, sin saberlo, disfrazado de eso que, de buena fe, cree ser: hermoso, bueno. gracioso, generoso, infeliz, etc. ¡Nos reímos de sólo pensarlo!” El Humorismo, Luigi Pirandello, citado en (Cazzanelli, 2017, párr.15).

Las identidades múltiples no solo se originan en razón a los diversos escenarios, tiempos y circunstancias de interacción del sujeto, sino igualmente en razón las expectativas individuales y sociales, algunas de ellas ejercen una tensión tal, que el sujeto se enmascara para parecer lo que se espera de él, como bien lo dice Delumeau (2002): “Si no todos hemos confesado aún ser brujos, es porque no hemos sido torturados” (p.584). Las máscaras del miedo hacen alusión a las diversas configuraciones identitarias asociadas al miedo que, en el caso específico de la escuela, los estudiantes asumen para ocultarse, defenderse, asumir un personaje esperado o participar de

la cotidianidad escolar. El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2014), establece el origen y posterior incorporación al español de la palabra máscara del italiano maschera, tomada del árabe masharrah “objeto de risa” o “burlador.”. Los antiguos griegos a su vez tenían una curiosa nominación para las caretas que utilizaban sobre el rostro los actores para expresar sus emociones y aumentar el volumen de su voz en el escenario, las llamaban persona, palabra que, con el tiempo, paso a designar al portador de la máscara teatral. En el teatro griego máscara, antifaz, persona y personaje se mezclaban en una misma entidad. A propósito el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2014), establece que la etimología de la palabra persona proviene del latín persōna “máscara de actor”, “personaje teatral”, “personalidad”, “persona”, este a su vez del etrusco persu, y este del griego πρόσωπον prósōpon (pros: delante de - opos: faz).

El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2014), define la máscara como una “Figura que representa un rostro humano, de animal o puramente imaginario, con la que una persona puede cubrirse la cara para no ser reconocida, tomar el aspecto de otra o practicar ciertas actividades escénicas o rituales.”. Es importante complementar esta definición con dos hallazgos históricos encontrados en la relación existente entre la emoción del miedo, la identidad y la metáfora de la máscara. El primero, es la evidencia histórica del uso de la máscara ligado a la necesidad (Marrazzi, 2009). Desde la Edad de Piedra el hombre se enmascaraba con piel y cornamenta de ciervo para participar en ceremonias que reclamaban la caza y la comida en general, pero también para adorar su tótem y rogar protección. Ya en la edad clásica los griegos y los romanos necesitaban de la máscara en el teatro dramático y la comedia para escenificar diversos personajes y amplificar su voz, como antes se mencionó. En el medioevo, se enmascaraban por la necesidad de participar en rituales funerarios y fiestas carnavalescas. En

esta misma época, se le asocia primordialmente al teatro y aparecen diversidad de máscaras que cumplen la finalidad de representar las características psicológicas de los personajes. En esa línea temporal que se proyecta hasta hoy, las máscaras han tenido un uso asociado a la necesidad general de representar lo que no se es. El segundo hallazgo que complementa esta noción se encuentra en el exhaustivo tratado histórico de Delumeau (2002) sobre el miedo en occidente, quien concluye que, en la historia de las civilizaciones la máscara cumple una múltiple función en atención al miedo: “al mismo tiempo traducción del miedo, defensa contra el miedo y medio de difundir el miedo” (p.25), se trata de una doble función del enmascaramiento: “ese miedo que la máscara camufla y expresa al mismo tiempo” (p.26). Podría concluirse en estos términos, que la máscara históricamente ha sido utilizada para escenificar lo que no se es, que, en el caso de la relación con el miedo, el sujeto se enmascara para generarlo, repelerlo o esconderlo. El enmascaramiento como metáfora, nos da algunas pistas sobre la configuración de la identidad de los estudiantes.

Existe un acercamiento entre la máscara como metáfora y la dificultad para establecer una identidad objetiva que hace el escritor italiano Luigi Pirandello y que consideramos valioso enunciar. La pregunta por la identidad no se responde exclusivamente con los datos biográficos, con las representaciones y los actos del individuo, esta pregunta solo cobra significado cuando con la razón y la emotividad, insertamos esas entidades en nuestro mundo (Cazzanelli, 2017). A propósito, dice Luigi Pirandello en su obra *El Humorismo*, citado por Cazzanelli (2017) “el hombre no puede salir de sí mismo; y sin embargo considera como verdad fuera de sí aquella que él mismo construye por medio de sus sentidos.” (párr.8). En ese camino, no existe una identidad objetiva, sino interpretaciones de lo que el otro es y de lo que somos. Los otros incluso, nos ven de múltiples maneras, no como nos vemos a nosotros mismos. La realidad no es objetiva, es una

máscara que oculta algo, pero también representa algo. En esa línea, agrega Pirandello citado en Cazzanelli (2017) “solo es verdadera la representación que nosotros nos hacemos del mundo exterior, una representación que constantemente cambia y que varía infinitamente. Esta representación es para nosotros la verdad objetiva” (párr.8). La máscara presenta una identidad, pone en escena un personaje, como en el teatro, en donde se asume un papel y somos personajes, así, somos personajes, máscaras. Los otros no saben entonces quién soy yo, pero yo tampoco lo sé, lo que creo ser es la proyección de mi propia emotividad. Así, la conciencia de sí mismo es una máscara. Las máscaras son utilizadas por personas que ocultan, pero que igualmente representan lo que en algunas circunstancias se hace pertinente escenificar. En la escuela es posible representar una identidad sexual, una postura teórica, una actitud de disciplina o de convivencia, en la escuela el miedo puede provocar máscaras paralizantes, inhibitorias o incluso agresivas que van configurando las identidades, justamente enmascararse es provocar “personajes que recitan su papel para dar un sentido al drama de su vida” (Cazzanelli, 2017, párr.10).



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## Capítulo 3

### Método Fenomenológico Hermenéutico: Teoría

En el presente capítulo, se abordará a modo teórico-deductivo la pregunta sobre cómo acercarnos a construir la realidad previamente problematizada y conceptualizada, migraremos de categorías generales a otras más particulares, en esa perspectiva, en primer lugar y como iluminaria de este encuentro íntimo con el otro, se referirán algunas consideraciones éticas, de inmediato se hará un acercamiento a la esencia del conocimiento, luego se responderá a la pregunta sobre el paradigma cualitativo de investigación y finalmente en forma teórica, el enfoque fenomenológico hermenéutico.

#### 3.1 Consideraciones Éticas

Consideraciones éticas sobre la acción humana en general y la investigación educativa en particular, pasan por preguntarse sobre lo trascendental en educación, lo que involucra “una reconceptualización radical acerca de lo que educativamente se define como útil y relevante” (Sañudo, 2006, p.84). Ese es el punto de partida, la investigación educativa puede tener como referente el modelo de sociedad que se desea. Nussbaum (2010), hace una aproximación de un principio que inspira este estudio:

Cuando se trata de evaluar un sistema de educación, cabe preguntarse cómo prepara a las personas jóvenes para la vida en una forma de organización social y política de tales características. Ninguna democracia puede ser estable si no cuenta con el apoyo de ciudadanos educados para ese fin. (p.29)

La ética ha tenido dos posturas (Sañudo, 2006) que procuraremos conciliar en este estudio, una primera llamada científicista, cuya fundamentación empírica argumenta que son los conocimientos científicos lo que definen los valores éticos, es decir, la ciencia como saber

objetivo, precisaría en el caso específico de la gestión investigativa, sus ideales éticos. Este imperativo moral se conoce como la ética del principio y reconocería entre otras, la voz normativa de las tradiciones científicas en investigación educativa. De otro lado, la postura anti-cientificista, cuya fundamentación racional argumenta que es desde la autonomía de la persona, desde su conocimiento del mundo y su capacidad para razonarlo y sentirlo que se definen los valores éticos. Este tipo de juicio se conoce como la ética de la convicción. En ese orden, dado que la ética asiste la toma de decisiones o la corrección de estas, cuando así se deba en la gestión investigativa, Sañudo (2006) propone una “postura cualitativa de investigación que se considera más necesitada de decisiones articuladas a una combinación de ética de la convicción con una ética del principio.” (p.83). El equilibrio para tomar decisiones y corregirlas oportunamente antes y durante la investigación que acá se asume, consiste en una combinación de ambas éticas fundamentada en la madurez de las personas. “Esta madurez es, a mi manera de ver, la expresión de la virtud que en la tradición de la ética aristotélica se conoce como prudencia.” (Sañudo, 2006, p.87). En consecuencia, las decisiones, entendidas como se expuso, que involucren consideraciones éticas, se harán en razón a los diversos principios éticos, derechos y deberes de la sociedad, la democracia, la ciencia, la educación, las institución universitaria y escolar, el proceso investigativo, los participantes, el investigador y los estudiantes. Estas decisiones implican mi responsabilidad investigativa en los siguientes aspectos para gestionar lo éticamente deseable y lo no deseable. En razón a la ciencia y la educación se aspira a aumentar el conocimiento y los beneficios sociales y científicos que esto conllevaría, a sostener una integridad científica vinculada a la verdad y al respeto por la autoría y el crédito intelectual, y a afectar la práctica educativa. En razón a la sociedad e instituciones, a reconocer el beneficio que potencialmente pueden obtener por el avance del conocimiento, a sostener en estas instancias

negociaciones favorables y democráticas y a cumplir con los requisitos exigidos. En razón al proceso investigativo, se reconoce el enfoque elegido, el fenomenológico hermenéutico como un método de alto poder por su coherencia con el objeto de estudio, se asume el compromiso a presentar un texto científico que esté libre de juicios evaluativos a los sujetos estudiados, que propenda por un lenguaje inclusivo y que reconozca las expresiones de los sujetos participantes, como es propio del método elegido. En razón a los participantes, entre ellos los estudiantes y el investigador se propone una actitud dialógica y conciliadora que reconozca sus intenciones y deseos, a presentar un consentimiento informado en el que se informe con anticipación y bajo la perspectiva costo-beneficio sobre los propósitos, procedimientos y compromisos, a reconocer la autonomía de los participantes, su derecho a la inclusión o no, a elegir qué información, en qué tiempo y en qué circunstancias desean ofrecer, a reconocer la privacidad y confidencialidad de esa información y en ese sentido proteger el anonimato; en razón a mi ejercicio y dadas las características del enfoque fenomenológico y a la exigencia de neutralidad, se propone una actitud de “ingenuidad disciplinada”, esta posición, requiere un grado considerable de aptitud, entrenamiento y autocrítica. La observación fenomenológica, en sus diferentes formas, consiste en observar y registrar la realidad con una profunda concentración, además, a reconocer mi individualidad como investigador, las creencias, elementos de la cultura y emociones que me impregnan, entre ellas el miedo. A modo de (Guba & Lincoln, 1994), se reconoce la inclusión en el presente ejercicio de valores como componentes de la investigación, tanto las construcciones preexistentes de los estudiantes, así como las propias construcciones del investigador. Esos son entonces, los imperativos de comportamiento y de interacción del investigador.

### **3.2 Concepción del conocimiento investigativo**



En la lógica de esta indagación y con la finalidad de teorizar, una concepción sociológica alternativa del conocimiento es propuesta por (Barnes, 1994) en ella, este se transmite, desarrolla y modifica de generación en generación, se presenta en razón a las experiencias previas, metas e intereses de una sociedad en un contexto histórico como el escenario de nuestra escuela, por ello es activo, contextual y social, y se explica en referencia al contexto social y cultural de donde surge. No obstante, los individuos en la construcción del conocimiento desarrollan representaciones activas que corresponden a una, de entre numerosas posibilidades que los recursos de la cultura les ofrecen, estas representaciones, “son conjuntos construidos activamente a partir de convenciones o recursos culturales significativos, que se comprenderán y evaluarán en términos de su papel en la actividad” (Barnes, 1994, p. 62). Es decir, tanto el contexto escolar, como la realidad individual del estudiante y del docente investigador, conjugan en la construcción de conocimiento aquí proyectada.

Ahora bien, si la pregunta es sobre la ciencia, se reconocerá el planteamiento de Wilhelm Dilthey quien desarrolla una distinción entre ciencias naturales y humanas. Las primeras estudian los objetos de la naturaleza y las segundas estudian personas que ejercen actos de conciencia en el mundo y que producen significados. Las ciencias naturales explican la naturaleza, las humanas, como el caso de nuestra investigación, comprendemos la vida humana, las estructuras de significados de las experiencias vividas (Van Manen, 2003). Dilthey reconoce que las ciencias humanas tienen como objeto de estudio el mundo humano, “la psique, la mente, los pensamientos, la conciencia, los valores, los sentimientos, las emociones, las acciones y los objetivos” (Van Manen, 2003, p. 21). Se hará en estos términos, una aproximación fenomenológica al problema, reconociendo la preponderancia que tiene el lenguaje en la

experiencia vivida y sobre el que se apuntará en este ejercicio a través de la actividad investigativa.

Tradicionalmente, se ha hecho una distinción entre dos visiones sobre la investigación, la cualitativa y la cuantitativa. Sin evaluar la discusión sobre la superioridad o no de alguna de ellas, se opta por la investigación cualitativa, reseñando sus ventajas como procedimiento en razón al asunto previamente problematizado en el primer capítulo. En clave de (Guba & Lincoln, 1994), quienes comparan ambos modelos, los datos cualitativos proveen información sobre el contexto; incluyen los significados y propósitos del comportamiento humano; permiten develar las visiones emic (la visión propia de la unidad de análisis) al estudiar individuos, grupos, sociedades o culturas; originan varias ventanas teóricas para observar las realidades y de manera fundamental, la naturaleza interactiva entre el investigador y lo investigado, en donde:

La noción de que los descubrimientos son producidos por la interacción entre el investigador y los fenómenos (que en ciencias sociales tratan generalmente de personas) es una descripción bastante más plausible del proceso de investigación que la creencia de que los descubrimientos son producidos por la observación objetiva como realmente son, y como realmente funcionan. (Guba & Lincoln, 1994, p.5)

En este sentido y desde la óptica de la pregunta investigativa, la visión cualitativa facilita la profunda comprensión de la realidad construida, dada la naturaleza de la experiencia vivida de los miedos y de la identidad personal de la unidad de análisis de esta investigación. En ese orden, el modo de ver la realidad a investigar se orientará desde el paradigma cualitativo.

### **3.3 Paradigma Cualitativo**

Un paradigma es “el sistema básico de creencias o modo de ver el mundo que guía al investigador, no sólo en elecciones del método sino en caminos epistemológicos y ontológicos fundamentales.” (Guba & Lincoln, 1994, p.1). Siguiendo a los mismos autores, un paradigma es una visión del mundo que define su naturaleza, la posición que el individuo ocupa en él y el tipo de relaciones posibles para ese mundo y en el caso concreto de esta indagación, un paradigma de investigación se define por las respuestas que da a la pregunta ontológica: ¿Cuál es la forma y la naturaleza de la realidad?, más aún, ¿qué es aquello que podemos conocer de ella?; la pregunta epistemológica: ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el conocedor o el posible conocedor y qué es aquello que puede ser conocido? y la pregunta metodológica: ¿Cómo el investigador (el futuro conocedor) puede descubrir aquello que él o ella creen puede ser conocido? (Guba & Lincoln, 1994). En el campo de las ciencias sociales, existen cuatro modelos diferenciados por la calidad de sus respuestas a las tres preguntas anteriores, son ellos el positivismo, el postpositivismo, la teoría crítica y el constructivismo. Propio de la naturaleza del actual ejercicio investigativo es este último, por el que se opta.

Este paradigma constructivista, responde en primer lugar a la pregunta ontológica sobre ¿qué y cómo es la realidad?, afirmando, que se hace un pasaje de un realismo ontológico a un relativismo ontológico. Las realidades son apprehendidas bajo la forma de múltiples construcciones mentales intangibles, basadas en lo social y en la experiencia, de naturaleza local y específica, su forma y contenido también dependen de las personas individuales o de los grupos que elaboran estas construcciones (Guba & Lincoln, 1994). Las construcciones no son más o menos verdaderas en ningún sentido, sino que poseen más o menos información, son modificables, así como sus realidades asociadas. Las experiencias y concepciones de miedo en la escuela y su relación con la identidad personal de los estudiantes son diversas y corresponden

muy probablemente a realidades sociales aprehensibles en contacto con ellos. Es así como, la pretensión no es estudiar la realidad, sino construirla, es decir comprenderla.

En segundo lugar, a la pregunta epistemológica, ¿Cómo es la relación entre sujeto y objeto? el constructivismo indica que el investigador y el objeto de investigación están conectados interactivamente, por lo tanto los descubrimientos, son literalmente creados durante el proceso de la investigación (Guba & Lincoln, 1994). Se valoran las discusiones críticas y el subjetivismo.

Y, en tercer lugar, a la pregunta por ¿cómo se conoce?, la respuesta asume que la naturaleza variable y personal (mental), de las construcciones sociales sugiere que las construcciones individuales sólo se pueden explicitar y refinar por medio de la interacción entre y a través del investigador y sus informantes, esas construcciones son interpretadas utilizando técnicas hermenéuticas convencionales y contrastándolas mediante un intercambio dialéctico. La meta final es llegar a una construcción consensual que sea más sofisticada y que cuente con más información que las construcciones precedentes (Guba & Lincoln, 1994). Se valoran la hermenéutica, la dialéctica y la reconstrucción de las construcciones primarias previas.

El conocimiento en este paradigma, es una reconstrucción consensuada de las diversas voces, comprenderlas y estar abierto a nuevas y constantes interpretaciones más sofisticadas es su objetivo; el investigador en este sentido, participa y facilita este proceso (Guba & Lincoln, 1994). De este modo, es pertinente acoger un enfoque que concilie con el propósito investigativo aquí trazado, el fenomenológico hermenéutico ilumina este camino.

### **3.4 Enfoque Metodológico**

“Las realidades cuya naturaleza y estructura sólo pueden ser captadas desde el marco de la referencia del sujeto que las vive y experimenta, exigen ser estudiadas mediante métodos

fenomenológicos.” (Martínez, 2004, p.137). En esa línea, la realidad de la experiencia pedagógica vinculada a las temáticas del miedo y la identidad personal están constituidas principalmente por contenidos páticos, es decir, reside en nuestras acciones, en los ambientes en que vivimos, en nuestro cuerpo y en la relación con los demás (Ayala, 2008), diferente al conocimiento lógico-formal. Así, la realidad de los miedos y la construcción de la identidad personal de algunos estudiantes es una realidad cuya esencia depende del modo en que es vivida y percibida por el sujeto, una realidad interna y personal, única y propia de cada uno de ellos. La fenomenología es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre, es un mundo vivido con su propio significado (Martínez, 2004). Para aproximarse a los fenómenos acá problematizados, describir fielmente y analizar la conciencia de los participantes elegidos, se exige un enfoque exclusivo en lo dado, a modo de Husserl, ir hacía las cosas mismas, entendida cosas como conciencia. Heidegger en la misma dirección de Martínez Miguélez (2004) amplia, la “fenomenología es la ciencia de los fenómenos y que consiste en permitir ver lo que se muestra, tal como se muestra a sí mismo, y en cuanto se muestra por sí mismo” (p.138).

Este método va más allá de la descripción y propende por el descubrimiento de las estructuras esenciales de la conciencia a través de evidencias internas (Martínez, 2004), así que la investigación aunque parte de casos, su objetivo consiste en alcanzar los principios mediante la intuición de la esencia, respetando plenamente los dichos que los participantes hacen de su experiencia vivida, así que, esas realidades vivenciales son determinantes para la comprensión de la vida de cada persona. Es, en conclusión, el enfoque más adecuado para estudiar y comprender los acontecimientos vivenciales que aquí se proponen.

Este enfoque fenomenológico hermenéutico de investigación educativa presenta una tradición reconocida, es la propuesta del neerlandés Van Manen (2003): “la fenomenología es el estudio del mundo de la vida, es decir, del mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo pre-reflexivo, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él” (p.27). Con el lente de esta mirada, la presente indagación asume dos senderos de acercamiento a la experiencia del miedo y su relación con la identidad personal, un primer recorrido el fenomenológico “porque constituye el estudio descriptivo de la experiencia vivida, o sea, los fenómenos, en un intento de enriquecer la experiencia vivida a partir de extraer su significado”(Van Manen, 2003) y un segundo camino, el hermenéutico “porque constituye el estudio interpretativo de las expresiones y objetificaciones, o sea, los textos, de la experiencia vivida en el intento de determinar el correcto significado que expresan.”(Van Manen, 2003, p.58).

En la siguiente figura, se condensan tres actitudes que exige el método y su finalidad (Van Manen, 2003, 2016):

Métodos utilizados en Investigación Fenomenológica Hermenéutica		
Método	ACTITUD	Finalidad
<b>Métodos Filosóficos Fenomenológicos</b>	Epoché (suspensión de las creencias) Reductio (Reducción o reflexividad). Presenta cuatro modalidades: (a) heurística: no dar por supuesto (b) hermenéutica: no dar por interpretado (c) concreción: no dar por cierto las teorías (d) racionalidad flexible: poner en paréntesis las técnicas	Para mantener una actitud abstemia y aprender el Eidos o esencia
<b>Métodos Filológicos</b>	Vocatio	Dejar que el mundo vivido sea escuchado. El investigador lo escribe
<b>Métodos de las ciencias sociales</b>	Métodos empíricos (Técnicas para recoger la experiencia) Métodos reflexivos (Análisis-Reflexión temática)	Obtener la experiencia y analizarlas

--	--	--

↓  
**PARA**  
↓

**(a) conocer el fenómeno como es (sin prejuicios, como lo experimentamos, como lo vivimos, de manera profunda, en su singularidad)**

**(b) acceder a la esencia (naturaleza) del fenómeno**

**(c) comprender el significado de la experiencia vivida**

*Figura 1 Métodos Utilizados en la MFH. Elaboración propia.*

Este enfoque, así descrito, se ejecutó en los siguientes términos.

  
**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## Capítulo 4

### Método Fenomenológico Hermenéutico: La Práctica

En el presente capítulo se presenta la práctica del método fenomenológico hermenéutico en cinco niveles, inicialmente una sección que define el punto de partida con las fases de aplicación del método, luego, se describen los métodos filosóficos fenomenológicos aplicados; en un tercer nivel, aparece la sección descriptiva de este capítulo, donde se describirán las actividades y métodos desplegados, que corresponden a la fase en que se recoge la experiencia con el uso de las técnicas, además, de las características del contexto y los participantes. En una cuarta sección, se presenta la estrategia de análisis e interpretación con ejemplos propios que permitan comprender la naturaleza práctica del método, finalmente, se dará cuenta de la manera cómo se construyó el texto fenomenológico.

#### 4.1 Fases de Aplicación<sup>2</sup>

Van Manen (2003) define la investigación fenomenológica hermenéutica como una interacción activa de seis fases: (a) centrarse en la naturaleza de la experiencia vivida; (b) investigar la experiencia tal como la vivimos recogiendo el material experiencial; (c) reflexión y escritura fenomenológico-hermenéutica. Se trata de una reflexión acerca de los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno; (d) describir el fenómeno mediante el arte de escribir y reescribir hasta producir el texto fenomenológico; (e) mantener una relación firme con el fenómeno y orientado hacia él y (f) equilibrar el contexto de la investigación siempre considerando las partes y el todo. Esas actividades, sustentaron el diseño de ejecución del método que se desarrolló en tres fases, como lo presenta la tabla.

---

<sup>2</sup> El anexo 2 al final, presenta el cronograma general (por semestres) de la investigación.



Tabla 2 Fases del Método Fenomenológico Hermenéutico ejecutado

## Fases del Método Fenomenológico Hermenéutico ejecutado

Fase	Actividades	Finalidad
1. <b>Descriptiva</b>	Observación de cerca, protocolos y entrevista conversacional.	Recoger la experiencia vivida
2. <b>Interpretación</b> (Análisis Temático)	Técnicas de interpretación de la información: (a) reflexión macro temática: significado como un todo. (b) reflexión micro temática: aproximación selectiva y detallada para encontrar las frases que capturen el significado esencial de la experiencia. (c) reducción Heurística + Reducción Eidética	Reflexionar la experiencia vivida
3. <b>Descripción + Interpretación</b>	Escribir-Reflexionar sobre la experiencia vivida	Texto fenomenológico

En ese orden y como se presentó en la *Figura 1* sobre los métodos de la investigación fenomenológica, existen tres actitudes que exige este método, se trata de actitudes filosóficas, filológicas y otras propias de las ciencias sociales. Detengámonos brevemente en cada una.

#### 4.2 Métodos Filosóficos Fenomenológicos

Hacia el fenómeno del miedo y la constitución de la identidad escolar se procuraron sostener las actitudes propias de la epoché y la reductio que ayudan a mantener una actitud abstemia durante todo el proceso de la investigación, con la finalidad de aprehender el eidos o esencia. En términos generales, se procuró sostener una actitud de asombro acerca del estado del arte, los referentes teóricos y las narraciones de los estudiantes, en esa línea describo dos ejemplos que lo ilustran. En primer lugar, encontré que una gran parte de los referentes teóricos,

excepto (Nussbaum, 2008, 2010, 2014) y (Camps, 2011) que presentan una visión ética de las emociones, hacían atribuciones al miedo solo en perspectivas negativas. Visión negativa que me acompañaba como una creencia estructurada y que daba por supuesto, probablemente motivada por mis experiencias personales en las que nunca, al menos en forma consciente, reconocí la utilidad cultural del miedo. Las actitudes filosóficas motivaron poner en paréntesis esta idea preconcebida con relación al fenómeno del miedo y trazarme una actitud vigilante, lo que Van Manen nombra autoconciencia crítica, que permita acceder genuinamente a la emoción. Un segundo ejemplo de actitud filosófica que motivó la suspensión de las creencias se presentó en la reflexión de las entrevistas conversacionales, toda vez que existe una disposición a tematizar con premura el relato, a categorizarlo yendo de la teoría al dato, como buscando en él los referentes o incluso yendo del dato a la experiencia personal, para que, en una reflexión inicial de comparación, se estableciera el tema a partir de una teoría o de una experiencia personal del investigador. En ese sentido y con la finalidad de poner en paréntesis este significado inicial, me exigí leer los protocolos y escuchar las entrevistas repetidas veces, como una canción favorita, de tal forma que el asombro se renovara, que la comprensión variara y el significado vivido se evocara como una aparición misteriosa que surge de la voz que describe la vivencia del estudiante. Se procuró así, sostener la actitud tanto de la epoché como de la reductio en sus versiones heurística, hermenéutica y de concreción. Con esa actitud, me acerqué a través de las técnicas, a la experiencia vivida.

### 4.3 Técnicas e Instrumentos

1 8 0 3

Las técnicas propias del enfoque metodológico elegido apuntan a describir el fenómeno por el que se indaga lo más completa y no prejuiciadamente posible, libres de valoraciones subjetivas, detalles irrelevantes, explicaciones teóricas, interpretaciones causales y reflejando la

experiencia vivida por cada participante. Esta instancia nombrada también como método empírico o de descripción apunta a recoger directa e indirectamente la descripción de la experiencia vivida del miedo y la identidad personal (Ayala, 2008). En ese propósito y dada las propiedades del estudio y de la unidad sujeta al análisis, resultan muy útiles los procedimientos que permitan realizar la observación repetidas veces, que no distorsionen la realidad esencial a captar y que destaquen el binomio lenguaje-experiencia en un papel importante; el propósito fenomenológico es recoger textualmente la experiencia vivida. La recolección de datos se hizo mediante tres técnicas en las que el lenguaje cobra vigor como sugiere Wilhelm Dilthey citado en Van Manen (2016), “nuestro lenguaje se puede ver como un inmenso mapa lingüístico que nombra las posibilidades de la experiencia humana vivida.” (p.44).

Antes que todo y para dar inicio a la implementación de la observación de cerca, se presentó al rector de la institución educativa el proyecto investigativo (Ver formato en anexo 3. Carta de presentación del proyecto en la institución), Luego, en una primera instancia de acercamiento, la técnica de observación de cerca permitió identificar algunos estudiantes candidatos a participar de la investigación, que por sus actitudes en clase y las conversaciones con ellos, se negaban a exponer en público o lo hacían manifestando miedo, se mostraban inquietos en la evaluación, presentaban alguna dificultad en la interacción, expresaban miedo en alguna situación que yo testificaba o que, me habían manifestado haber vivido en otros espacios escolares. En forma individual les expresé la naturaleza de la investigación, sus deberes, derechos y una línea temporal de actividades. Luego para formalizar su participación diligenciaron el Formato de consentimiento informado del representante legal del estudiante (Ver formato en anexo 4, al final) y el Formato asentimiento informado del estudiante. (Ver formato en anexo 5, al final).

Finalmente, con relación a la cronología de las técnicas, la observación de cerca facilitó el registro de hechos de la cotidianidad escolar relativa a los participantes y que tuviesen incidencia en el fenómeno. Esta técnica fue la primera y la última en aplicarse. Una vez los estudiantes (13 en total) devolvieron diligenciados los formatos de consentimiento y asentimiento, se les orientó sobre el escrito de anécdotas en el formato de protocolo, actividad desarrollada en forma digital por el participante, en el aula o en su casa. Luego, previo un nuevo filtro que permitió esta técnica, se notificó la fecha y lugar de la entrevista al estudiante y a su familia. Las entrevistas (10 en total) se realizaron en un aula de la Institución y tuvieron en promedio una duración de una hora. Durante la fase de la descripción (recepción de datos), la reflexión y la escritura vocativa se sostuvo en borradores informales.

**4.3.1 La observación de cerca.** Dada mi presencia in situ en el contexto y con los participantes objeto de análisis, se tomaron notas anecdóticas que apuntaron a aprehender el significado del fenómeno educativo estudiado, desprovisto en lo posible, de esquemas de pensamientos previos. Estas notas se registraron durante la fase de recolección de datos regularmente utilizando aplicaciones de celular en forma de notas de voz y de escritos, se procuró en ese sentido tomarlas en el mismo momento de ocurrencia del hecho. Algunos apartes de ellas pueden encontrarse en el texto fenomenológico, en forma de descripciones previas hechas en primera persona a los extractos ya tematizados de la entrevista conversacional. (Ver formato en anexo 6, al final).



Figura 2. Relación entre Objetivos y Técnicas de Recolección. *Elaboración propia.*

**4.3.2 Relatos de otros, protocolos.** Dada la naturaleza de la identidad personal narrativa elegida para esta investigación, se propuso el uso de esta técnica en la que se procuraron recolectar relatos, narrativas y anécdotas auténticas de los participantes, libres de interpretación. A cada participante (13 en total) se le recomendó relatar las diversas experiencias de miedo que como estudiante haya vivido en la escuela, desde su inicio en ella, hasta el presente. Para cada experiencia, se le solicitó un relato breve de lo ocurrido en forma de historia o anécdota, tal cual lo vivió. Señalando “desde dentro” lo que pensaba y sentía en ese momento. Finalmente, se indicó que no era necesario hacer explicaciones como “yo creo que la causa de esto es” o interpretaciones como “supongo que por eso” o interpretaciones abstractas “como se sabe”. Las anécdotas fueron realizadas en el aula de clase o en la casa de los estudiantes

utilizando la herramienta Microsoft Word o el área de trabajo del correo electrónico, luego ellos remitían esta información por correo electrónico al investigador. Finalmente, estos protocolos determinaron la participación de los estudiantes en la entrevista conversacional, sirvieron como filtro para ser entrevistados. Esta decisión se tomó en razón a la calidad de la anécdota y su relación con el fenómeno. (Ver formato en anexo 7, al final en el que se detallan las recomendaciones ofrecidas a cada participante).

**4.3.3 La entrevista conversacional.** Realizada a los individuos previamente elegidos (10 en total). La finalidad fue establecer la comunicación directa con los participantes, reconocer su singularidad y obtener información detallada de aspectos personales e interiores de la conciencia de los sujetos, como sus miedos y su versión propia de la identidad, a través de entrevistas que facilitaron dos aspiraciones, de un lado, recoger los datos espontáneamente y en el marco de los objetivos de la investigación, además, proporcionar la profundidad y libertad propia que significa, la priorización de la experiencia vivida del declarante. Ambas aspiraciones facilitan la comprensión del fenómeno. Las entrevistas se realizaron en la institución, previa notificación a la familia del participante y a los directivos docentes, se dispuso de un aula para el encuentro personal y se registraron tanto en el celular como en grabadora personal. Posteriormente, algunos apartes fueron transcritos utilizando la opción escritura por voz de Gmail.com (Ver formato en anexo 8, al final).

**4.3.4 Características del Contexto y Participantes.** La Institución Educativa José María Bernal se encuentra asentada desde enero de 1966 en el barrio Belén Las Playas, carrera 70A N°13A-19 de Medellín. La institución de carácter oficial tiene una sede en la que se ofrece el servicio de educación formal en jornadas mañana, intermedia y tarde en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica a 918 estudiantes. Clasificada

en la categoría A del Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior; certificada por el Instituto Colombiano de Normas Técnicas en sistema de gestión de la calidad. Su modelo pedagógico es el holístico integrador que promueve valores como: ética ciudadana, honestidad y solidaridad entre otros y concibe al ser humano como una persona con un desarrollo y conocimiento integral.

*Tabla 3. Características de los participantes y Técnicas Aplicadas*

<u>Característica</u>	<u>Cantidad</u>
<b>Edades</b>	11 -16 años
<b>Género</b>	7 mujeres 6 hombres Total: 13 estudiantes
<b>Participantes en la observación de cerca y en el protocolo</b>	7 mujeres 6 hombres Total: 13 estudiantes
<b>Participantes en la entrevista conversacional</b>	4 mujeres 6 hombres Total: 10 estudiantes

Se eligieron estudiantes entre los grados séptimo a décimo, con un promedio de edad entre 11-16 años, justamente a los que la presión del yo social provoca la mayor parte del miedo de los adolescentes, de alguna manera necesitan ser aceptados, temen el rechazo, es en este rango de edad en que se mantienen e incrementan los miedos escolares. Para la elección de los potenciales participantes se ha seguido un muestreo no probabilístico intencional a partir de la observación y conversaciones previas, que buscó garantizar la predisposición de ellos en el proceso, así como la garantía de experiencias vinculadas a los objetivos de la indagación, lo que propendería en clave ética, por un beneficio para ellos y por la rigurosidad científica; se eligieron

los estudiantes clave o significativos, que a nuestro criterio, manifestaron presencias de miedos en el aula y los relacionaran con su identidad personal. En esta selección, se propendió por actuaciones éticas, que reconocieran su autonomía, el respeto, la justicia y los riesgos-beneficios que obtienen en la vinculación. Finalmente, el acercamiento al material experiencial de los participantes señalados y en el contexto determinado, se hizo con las siguientes estrategias.

#### **4.4 Estrategia de Análisis e Interpretación**

Una vez se recogió el material experiencial, se dirigió una actitud reflexiva y de análisis sobre la estructura de este. En esta etapa se pusieron en práctica las habilidades de desconexión (epojé), de tal forma que como afirma Heidegger en Martínez (2004), "permita ver lo que se muestra (en nuestra conciencia), tal como se muestra por sí mismo y en cuanto se muestra por sí mismo" (p.145). Este método reflexivo, propone ocho estrategias de análisis en espiral que se detallarán: la lectura general de la descripción de cada material experiencial; delimitación de las unidades temáticas naturales; determinación del tema central o reflexión macro-temática, en la que se hace una aproximación holística detectando la frase sentenciosa y captando el significado fundamental del texto; reflexión micro-temática, en la que se detecta línea por línea, en detalle los significados esenciales de la experiencia; la reflexión lingüística de etimologías y expresiones lingüísticas cotidianas en un proceso hermenéutico y creativo; expresión del tema central en lenguaje científico; integración de todos los temas centrales en una estructura particular descriptiva e integración de todas las estructuras particulares en una estructura general (Martínez, 2004; Ayala, 2008). Para que la reflexión, análisis e interpretación de la experiencia vivida sea lo más neutral posible, se aplicaron las reglas de la reducción fenomenológica (epojé), entendida como el intento por clarificar y "confrontar las tradiciones, presupuestos, lenguajes, recuerdos y



conocimientos con el fin de entender las “facticidades” existenciales de la experiencia vivida de la cotidianidad” (Van Manen, 2016, p.45).

Atendiendo las ocho estrategias de análisis en espiral que se acaban de citar, se procedió a realizar el análisis temático de recuperación de la estructura de significado de las experiencias, es decir, la forma que presenta este método para aislar los temas. Estas ocho estrategias, en la práctica se convirtieron en cinco, que paso a presentar.

**4.4.1 Reflexión macro-temática.** En esta fase de la reflexión, inicialmente leí y escuché la totalidad del material experiencial, tanto protocolos como entrevistas e hice un resumen general de cada uno de ellos, aún sin dar respuesta a las preguntas de investigación. En un segundo momento, separé al interior de cada narración estudiantil, las diversas experiencias relatadas, esto, en razón a que cada protocolo o entrevista podía dar cuenta de distintas experiencias de miedo escolar. Luego en un tercer momento, a través de la aproximación holística y sentenciosa con cada uno de estos extractos de las narraciones y que correspondían a diversas experiencias, intenté capturar el significado, evocando las preguntas: ¿Qué frase sentenciosa conserva el significado esencial del texto como un todo?, ¿De qué es un ejemplo de miedo-identidad este ejemplo contenido en la presente narración?, ¿Cuál es el significado esencial que parece aportar esta experiencia al hecho de experimentar miedo y su relación con la identidad personal? Cada una de las expresiones sentenciosas, es decir a modo de sentencia, concentran el significado del miedo-identidad en esa experiencia narrada. Regularmente, la frase sentenciosa, que se asume como una frase reveladora, ya temática de la experiencia, se encuentra en el texto fenomenológico como un título en negrita (en ocasiones el título en negrita obedece no tanto a la condición de frase sentenciosa, sino a su valor vocativo) para cada extracto de experiencia. Esta reflexión proyectó unos primeros avances del texto fenomenológico.

**Me inquivocaba:**

(...) tenía que hacer una exposición de biología y yo salí al frente y la iba a hacer, pero en esos momentos cuando estaba hablando, comencé a temblar y a gaguear, entonces el profesor me dijo que no la podía ganar [*la exposición*] porque comenzaba a gaguear y eso y entonces yo le expliqué que a mí me daba miedo, me daba pena, porque de pronto me inquivocaba [*sic*] y los compañeros me comenzaban a decir cosas y el profesor me dijo que no le importaba, que de todas maneras la tenía que hacer o me sacaba un uno, entonces yo decidí no hacerla porque no era capaz. Por no haber hecho esa exposición perdí la materia, por poquito perdí el año.

*Figura 3* Ejemplo de análisis macro-temático. *Elaboración propia*

**4.4.2 Reflexión micro-temática.** Esta instancia se realiza mediante dos tipos de reflexiones, la aproximación selectiva o de marcaje, y aproximación detallada y línea a línea. En la primera, se señalaron frases de la experiencia específica que podrían revelar la esencia del fenómeno, expresiones en las que se intuía, podían contener el tema. En la segunda, se ponía atención en la frase concreta señalada en la primera reflexión y me preguntaba: ¿Qué revela esta expresión sobre el miedo-identidad? Expresión sobre la que realicé un análisis inicial, intentando hacer una primera tematización. Esta reflexión continuó proyectando unos avances al texto fenomenológico.

**Me inquivocaba:**

(...) tenía que hacer una exposición de biología y yo salí al frente y la iba a hacer, pero en esos momentos cuando estaba hablando, comencé a temblar y a gaguear, entonces el profesor me dijo que no la podía ganar [la exposición] porque comenzaba a gaguear y eso y entonces yo le expliqué que a mí me daba miedo, me daba pena, porque de pronto me inquivocaba [sic] y los compañeros me comenzaban a decir cosas y el profesor me dijo que no le importaba, que de todas maneras la tenía que hacer o me sacaba un uno, entonces yo decidí no hacerla | porque no era capaz. Por no haber hecho esa exposición perdí la materia, por poquito perdí el año.

*Figura 4. Ejemplo de Reflexión Micro-Temática. Elaboración personal*

**4.4.3 Reducción eidética.** En esta fase, se cuestionan las aseveraciones temáticas esenciales de la fase anterior (frases subrayadas sobre las que se intentó una tematización previa), para comprobar si realmente presentan un significado esencial o coyuntural, esto se hizo mediante la reducción eidética. Al poner en paréntesis los temas se posibilita alcanzar el Eidos, que es lo mismo que los elementos esenciales del fenómeno del miedo, es decir, las cualidades que hacen que el miedo sea lo que es. Para lograrlo, se realizaron dos reflexiones. En primer lugar, comparé la experiencia de miedo que se narraba, con otros fenómenos, para descartar y establecer la unicidad del fenómeno miedo. En segundo lugar, se recurrió a la variación imaginativa, que consiste en suprimir imaginariamente un tema esencial para el miedo y verificar si realmente pertenece a él, si es coyuntural. Para el efecto, me pregunté para cada una de las expresiones previamente tematizadas si <sup>1 8 0 3</sup> ¿pierde el miedo su significado esencial si eliminamos ese tema? Obsérvense en la figura anterior las expresiones subrayadas y como podría eliminarse por ejemplo la expresión “el profesor me dijo que no la podía ganar [la exposición]” sin que el miedo pierda su significado, es decir, perder la nota no le genera una poderosa incertidumbre,

incluso, tampoco incide con fuerza en la decisión evitativa. Sin embargo, la incertidumbre en la narración, la amenaza al bienestar general del estudiante y lo que le hace evitar la exposición, se encuentra en la posibilidad de cometer un error y ser criticada destructivamente utilizando la burla: “me daba miedo, me daba pena, porque de pronto me inquivocaba [sic] y los compañeros me comenzaban a decir cosas”. De esa manera, fue surgiendo en este extracto narrativo el tema: el lugar que ocupa un estudiante en el mundo se ve amenazado por un peligro como la crítica negativa. Surge el miedo a la crítica destructiva.

**4.4.4 Reducción heurística.** Se trata de una reflexión para descubrir y alejar los presupuestos, prejuicios, ideas personales infundadas tanto del investigador como de los participantes, esto se realiza mediante autoconciencia crítica, lo que condujo a una apertura genuina al fenómeno del miedo. Esta reflexión como se expondrá en el texto fenomenológico y en las conclusiones, facilitó alejar la asimilación que en algunas ocasiones hacía de las experiencias de miedo con lo negativo, desconociendo el posible y complejo uso ético del miedo, como un fenómeno desafiante, socializador e impulsor de movimiento. Así lo subjetivo se sometió a la autoconciencia crítica, ganando genuinidad en el acercamiento al fenómeno.

De este camino reflexivo, a la vez comprensivo e interpretativo sobre la experiencia recogida, surgieron unos temas que presentó en las dos figuras siguientes y sobre los que versará el texto fenomenológico.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

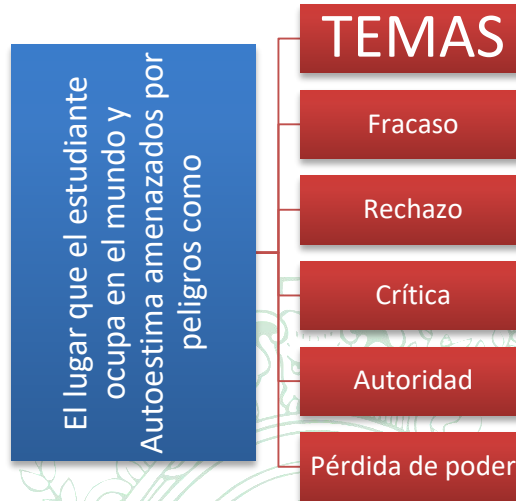


Figura 5 Estructura Temática de Análisis de las Experiencias de Miedo. *Elaboración propia*



Figura 6 Estructura Temática de Análisis de las Experiencias de Miedo. *Elaboración propia*

#### 4.5 Texto Fenomenológico.

Hecha en principio la recolección de la descripción de la experiencia vivida, luego, la reflexión y análisis de ese material experiencial en los términos previamente expuestos, se procede a la escritura del texto fenomenológico. Este texto apuntó a revelar la naturaleza e importancia del fenómeno estudiado, el miedo y la identidad personal en la escuela. Expresó al mismo tiempo, dos significados, en primer lugar un significado cognitivo o expositivo, que constituye la semántica del habla y la escritura y en segundo lugar, no cognitivo o pático, es la

calidad expresiva de los textos, su musicalidad o poesía (Ayala, 2008). Ambos significados orientados a provocar una epifanía, es decir, a la transformación del yo y a la comprensión intuitiva del significado vivido.

Debo mencionar dos características adicionales del texto fenomenológico acá presentado. Primero, tiene un contenido alto de anécdotas, porque esta “es considerada como un instrumento metodológico en ciencias humanas para hacer comprensible alguna noción que fácilmente se nos escapa” (Van Manen, 2003, p.132). Segundo, se encontrará una variación entre las formas personales yo y nosotros, no solo por su valor vocativo sino para “expresar que el autor reconoce que las propias experiencias pueden ser posibles experiencias de otros; y también que las experiencias de los demás pueden ser posibles experiencias propias” (Van Manen, 2003, p.75).

El texto fenomenológico que se presenta se escribió y reescribió desde el mismo momento en que inició el análisis, siempre con el marco de proyección que le otorgaban las preguntas y objetivos de investigación. Solo cuando se concluyó el análisis e interpretación de todas las experiencias recogidas, se asumió su escritura final. Este escrito final, presenta además del desarrollo de la estructura temática, una reflexión adicional llamada Apéndice comprensivo, surgido a partir de la relación entre los elementos comunes y no comunes de los temas estructurales y de estos, con los fenómenos de la identidad y del miedo, de allí, se fue trazando este texto adicional, surgido en un segundo plano alterno de análisis y escritura.

## Capítulo 5

### Texto Fenomenológico

#### 5.1 Experiencias de Miedo e Identidad

En el presente capítulo se da respuesta a las preguntas problematizadoras y a los objetivos planteados. En esa vía, el análisis de los múltiples datos recogidos permitió establecer dos asuntos, el primero, que las experiencias de miedo tematizadas en esta investigación se han inscrito exclusivamente como amenazas al lugar que el estudiante ocupa en el mundo y el miedo como emoción útil. El segundo, comprender cómo esas experiencias a partir de las respuestas de afrontamiento de los estudiantes van configurando la identidad personal escolar. Así que, se presenta inicialmente la tematización de las experiencias de miedo de los estudiantes y los peligros tras estas, luego, un análisis sobre la utilidad del miedo en la escuela, inmediatamente, un apéndice comprensivo que explora la relación del fenómeno estudiado con el poder, las creencias, el esquema premio castigo, la dificultad, la conexión social, la identidad y la metáfora del enmascaramiento.

**5.1.1 Lugar en el mundo y autoestima.** El Miedo es la incertidumbre-ignorancia-ansiedad ante una amenaza sobre las dimensiones del bienestar y de los propósitos generales de un sujeto como su cuerpo, su medio de vida, su proyecto de vida y el lugar que ocupa en el mundo (Bauman, 2010). Esta última amenaza, está relacionada con la “posición en la jerarquía social, su identidad (de clase, de género, étnica, religiosa) y, en líneas generales, su inmunidad a la degradación y la exclusión sociales.” (Bauman, 2010, p.12). Los estudiantes han relatado que el lugar que ocupan en el mundo se ha visto amenazado con peligros como el fracaso, el rechazo-exclusión, la crítica, la autoridad y la pérdida de poder o privilegios, que, en el caso concreto de

la escuela se observan entre otras acciones, en la evaluación, la sanción, el error, el acoso y la burla.

**5.1.1.1 Fracaso.** El fracaso es un desempeño o resultado adverso con relación a un propósito personal, la sociedad contemporánea altamente competitiva, lo ha opuesto a uno de sus honores celestiales, el éxito. Se materializa en la dimensión académica de la escuela con bajos desempeños en evaluaciones, actividades, presentaciones y otras que indudablemente inciden en el bienestar del estudiante. Sin embargo, los fracasos escolares no son exclusivamente cognitivos, también los hay en el ámbito personal y de convivencia, como en el caso de Olivia<sup>3</sup>.

Olivia tiene 15 años, once de ellos en la José María Bernal; hoy cursa noveno grado. Cuando interactúo con ella tengo la extraña sensación de estar con un personaje anclado al futuro. Canta, baila, dibuja, es apasionada de la cultura coreana y de la libertad. En el cumplimiento de sus compromisos escolares no se destaca, sin embargo, en las pruebas de entrenamientos estandarizadas que se realizan cada periodo, obtiene los puntajes más altos de su grupo, lo que contrarresta sus resultados finales. Olivia teme el fracaso y su tentativa de cantar en el colegio lo explica. Existe una tradición en algunas escuelas, en ella, los estudiantes que se gradúan entregan a los que les seguirán el próximo año, unos símbolos. El evento se realiza mediante acto público con la presencia de todos los estudiantes y profesores. Olivia fue invitada a cantar. Nunca lo ha hecho de esa manera en el colegio, incluso, ni a sus amigos. **¡Olivia!, ¡Olivia!, ¡Olivia!;**

(...) Entonces se llegó el día (...) yo estaba segura, la mesa me tapaba mitad del cuerpo, me podía quedar así y cantar, porque a mí lo que me da más dificultad es la expresión corporal, he ido a muchas clases de expresión corporal ... ni siquiera tocando viola, que se

---

<sup>3</sup> Para preservar la confidencialidad, todos los nombres de las participantes y las personas que intervienen en las entrevistas conversacionales han sido sustituidos por seudónimos.



supone que cuando uno hace lo que le gusta, que los violistas hacen meras expresiones faciales y todo porque están emocionados (...) por eso es que no he pasado muchas audiciones. Nos habían dicho que iba a ser ahí (...) yo estaba preparada para cantar sentada porque me da mucho miedo, yo le había dicho al profesor que no iba a cantar si era parada. Ya me habían dado el micrófono y estaba sentadita lista, cuando la coordinadora dijo: - ¡pasen adelante las niñas que van a cantar! -, entonces el problema ya no era solo cantar parada, ahora también en el patio, muy cerca de todos, sin nadie que me tapara, todos me iban a mirar (...) le dije: - no yo no voy a cantar - y la cordi [Coordinadora] les dijo a todos que aplaudieran para que yo saliera, y todos: ¡Olivia!, ¡Olivia!, ¡Olivia! me puse a llorar, porque yo me pongo a llorar muy fácil (...) Llorando me pongo muy fea, se me hinchan los ojos, los cachetes, la nariz, los labios se me hincha todo y me pongo roja por todos lados (...) ya no iba a cantar, llorando canto muy feo (...) Me dio mucho miedo y entonces me quedé toda la presentación acostada llorando. (comunicación personal, 09 de junio de 2018)

Los coros con su nombre que la llamaban al escenario no la envalentonaron, además, tenía un motivo adicional para ser valiente, el día de su interpretación estaría en el público un estudiante que le interesaba y él quería escucharla. Sin embargo, Olivia reconoce en su narración que por su incompetencia en la expresión corporal no había logrado superar audiciones, es su miedo a demostrar esa esquivada capacidad, ya había vivido la desesperanza con su expresión, esta se había incrustado en su memoria en forma de un aprendizaje que la llevaba a interpretar negativamente su capacidad, la situación y la inevitable consecuencia: el fracaso. La baja autoestima y confianza en sí misma para cantar hacen parte del sello identitario de Olivia. El

lugar en el mundo que ella ocupa puede verse amenazado en esta experiencia por peligros como el fracaso y la desaprobación que ella y otros hagan de su puesta en escena.

El fracaso tradicional en la escuela es académico, fracaso escolar. Se trata dificultades que se le presentan al estudiante, no necesariamente del estudiante, para alcanzar los objetivos establecidos por el sistema educativo y la escuela en particular, de acuerdo con la evaluación de su nivel de desempeño esperado para su edad y grado. Lo que se traduce en pérdidas de actividades, evaluaciones, asignaturas y en la no promoción final. Al decir dificultades que se presentan al estudiante, surgen las preguntas por la responsabilidad: ¿Cuáles son los criterios para fracasar? La normatividad del sistema escolar, el criterio del maestro, los valores familiares. ¿Quién fracasa?, ¿Fracasa el contexto socioeconómico?, ¿Fracasa el sistema escolar?, ¿Fracasa la escuela? y allí el ambiente escolar, las metodologías docentes ajenas a las características del alumno, las actitudes de los maestros. ¿Qué ocurre con la familia? La institución educadora por excelencia, cómo incide el ambiente de esta, y las interacciones entre sus miembros que definen algunos hábitos y valores. ¿Fracasa el que no se adapta, el miedoso, el desmotivado? La responsabilidad no debería recaer exclusivamente en las competencias del estudiante. ¿Sólo él lo crea?, ¿Quiénes realmente lo sufren? Él es una pieza del engranaje, para que haya fracaso se requiere un estudiante al que se presentan dificultades y un contexto educativo que no esté al tanto de estas. El fracaso es compartido y si este es un peligro que detona el miedo de algunos estudiantes, también debería de alguna manera ser compartido. Pablo nos ayudará a comprender el miedo al fracaso.

1 8 0 3

Cursa noveno grado y tiene 15 años, es Pablo. Su sueño es ser futbolista profesional, pero en las conversaciones con él, he establecido que sus prácticas cotidianas están más cerca de los compromisos académicos y familiares. Expresa una enorme preocupación por el colegio. Es

pausado y lento, tiene un ritmo que transmite, que motiva a estar en su ambiente. **Usted me va a pegar con la correa:**

Empezó [*miedo escolar*] desde quinto de primaria, un día estaba presentando una evaluación de inglés y yo no había estudiado, por no haber estudiado, trate de hacer trampa y sacaba el cuaderno por momentos cuando la profesora no me estaba observando, hasta que llegó un momento en que me pudo observar y ahí mismo me anuló la evaluación y me pone a firmar una anotación [*registro disciplinario*], cuando suena el timbre se termina la evaluación, yo empiezo a llorar pero no solo porque me anularon la evaluación y porque me hicieron una anotación, también lloré porque pensaba que mi mamá me iba a castigar y pegar con la correa, y llegué a mi casa llorando, mi mamá me pregunta: - ¿por qué está llorando? - y yo le digo: - porque usted me va a pegar con la correa - ella me dice: - ¿por qué? - yo le digo: - porque me hicieron una anotación y me anularon una evaluación -, ella me dice gritando: - ¡¡¡QUEEEEEEE!!! - y también me dice que eso está muy mal y que no lo volviera hacer, que no me va a pegar con la correa pero si me va a castigar por una semana. Después de todo lo que pasó le empecé a tener temor y nervios a las evaluaciones y anotaciones. (comunicación personal, 18 de junio de 2018)

Pablo no recibió el castigo sobre su cuerpo, pero si hubo triple penalidad, académica con la anulación del examen, disciplinaria con el registro que asentó la profesora y la privación de algunos privilegios en el hogar. Para su bienestar y el de su madre probablemente se necesiten evaluaciones satisfactorias de Pablo en el colegio, para ello se necesita la aprobación inicial del maestro a través de las pruebas y luego la posterior confrontación con su madre. La desaprobación genera miedo “a ser rechazado, a no ser validado por los grupos culturales, bien

por una representación inferior a lo exigido o por salirse de las rutinas que priman dentro de los conglomerados sociales” (González-González, 2014b, p.44).

Esta anécdota permite dos comprensiones adicionales, una primera relativa al fraude de Pablo, un fraude que es reprochable y que estuvo propulsado por el miedo al fracaso. El miedo tiene un efecto metastásico, inculca las percepciones, los pensamientos y las actuaciones, para vencerlo hay que movilizarse y luchar. En esa caída de fichas de dominó los valores pueden verse resentidos y se engaña al otro, es lo que Marina (2011) llama el poder corruptor del miedo, “el que provoca el miedo, corrompe, y debe ser tratado como un corruptor. Corrompe las relaciones, los sentimientos, las situaciones, la integridad, el Yo. Por eso el miedo se expande como una enfermedad” (p.12). En segundo lugar y ligado con la primera comprensión, algunas evaluaciones escolares de tipo estandarizadas, incluso otras, carecen de contexto, alejando al estudiante de escenarios reales de vida, además, se ausentan de la dimensión emocional y el valioso aprendizaje de la empatía, motivando iletrados emocionales. Estas evaluaciones están asociadas al modelo de sociedad competitiva en que vivimos, fomentan ser mejor que el otro, ser mejor que los demás y en ocasiones utilizando caminos maquiavélicos, en donde el fin justifica cualquier medio, fomentan los rankings exclusivamente académicos y la asociación que se hace entre el valor de un estudiante y su calificación. La competencia es contra uno mismo, retando el pasado. Concordamos con Martínez Rodríguez (2004) “Si no hubiera exámenes, ya no se percibiría la competencia escolar. Los exámenes son, por consiguiente, una formación social de síntomas referidos a la competencia escolar: en el temor a los exámenes se fija y cristaliza el miedo escolar” (p.9).

**5.1.1.2 Rechazo y exclusión.** El bienestar general y el proyecto de vida de los seres humanos se desarrolla en la interacción estable y satisfactoria que establecemos con las personas

y grupos representativos. Esta vida social, se valida en la aceptación que hace el individuo de su grupo y este de él. En ese sentido, las experiencias de interacción y de aceptación recíproca del estudiante en la escuela, inciden en sus emociones, por ende, como ya lo hemos reiterado por su condición relacional, en la identidad. Por tanto, la negación de la afiliación y del sentido de pertenencia a grupos de interés, inciden en el sufrimiento humano, de allí que queramos evitarla.

El rechazo social en general, ocurre cuando por alguna característica (identidad sexual, cuerpo, personalidad, cultura, etc.) una persona o un grupo es total o parcialmente excluido en forma intencional, de la participación transformadora de la vida social mayoritariamente aceptada en un contexto determinado y que, además, ese grupo social es representativo para el individuo. En ese sentido, el rechazo escolar en particular se presenta con mayor frecuencia entre pares al interior del grupo de clase, que es la división grupal tradicional de la escuela. Esta naturaleza de exclusión obedece regularmente a que se considera que el rechazado afecta las metas del grupo o una parte de este, o a condiciones que se le presentan al estudiante y que le dificultan ser aceptado, incluyendo la autoexclusión.

Olivia ha experimentado el miedo por lo nuevo y desconocido y allí vinculado, el miedo al rechazo. Su abuela, quien ha acompañado la crianza y que en los relatos de la estudiante aparece como una de las personas más representativas en su vida, le decía justamente en el camino de casa al primer día en preescolar. **Me programaron, estaba como un robot para hacer todo ¡BIEN!**:

La primera impresión es la que cuenta (...) pa' no caerle mal a nadie (...) tengo que ser amable con todos (...) tengo que comer bien, sentarme bien, actuar bien, bueno, todas las reglas de protocolo (...) me programaron, estaba como un robot para hacer todo ¡BIEN!, para ser exitosa en la vida, se supone ... Me daba mucho miedo dar una mala impresión,

igual entré y no hice nada, no hice lo que se supone uno debe hacer. Ese día no me presenté, no hablé con la profesora, no hice amigas (...) porque tenía miedo de caerles mal, de que les pareciera fea, yo tuve mucho miedo de ser fea. Por miedo, uno deja de hacer las cosas (...) entonces yo toda la vida siempre he tenido mucho miedo de eso, de fracasar, de dar una mala impresión, y yo creo que por eso se me dificulta mucho casi siempre poner en palabras lo que pienso, porque, aunque yo ya comprendí que no tengo por qué caerle bien a todo el mundo, igual que me hayan educado así desde pequeña deja muchas secuelas. Olivia (2018).

Las relaciones familiares y los estándares propios de ella inciden en las características de las interacciones que sus miembros desarrollan en la sociedad. La conexión social gracias a la aprobación que el otro nos otorga es parte fundamental del bienestar general de las personas, ese fue el código que con lógica algorítmica pretendía ejecutar Olivia. La lógica inoculada era: acatar el estándar, luego recibir la recompensa: aceptación social. En su tentativa vital por ser aprobada en la escuela, Olivia persistirá.

En la institución hay dos jornadas, bachillerato en la mañana y primaria en la tarde. Olivia pasará a sexto grado y compartirá con los estudiantes de mayor edad. Estos, eran días de soledad para Olivia, no tenía amigos y compartía solo con dos compañeros, los “raros” de su grupo, así les decían, así les marcaban y excluían. No le molestaba que le dijeran “la niña rara”, ya se había acostumbrado. Pero sexto era la oportunidad para cambiar ese exilio y unirse a los no raros, a “los populares” como ella les llama y “**encajar**”:

Yo quería dejar eso de que no tenía amigos, quería dejar lo que había sido de preescolar a quinto y llegué, así como llegué a preescolar: ¡voy a ser amigos, voy a dar una buena impresión, para caerles bien y agradales! (...) tuve muchísimo miedo de caerles mal o no

ser como ellos quieren que sea. Lo que más me daba miedo de entrar a sexto era eso (...) y al final terminé con muchos amigos, pero abandoné los que tenía, por querer encajar (...) por ese miedo, tome decisiones muy estúpidas y termine dándole prioridad a cosas sin importancia, y dañando por completo mi rendimiento académico, por ese miedo, pase de ser la mejor estudiante a la peor, a perder el año Olivia. (2018).

Hay un riesgo con las personas que se hacen el margen de la tradición y es permanecer en ese espacio, marginados. En torno a ellos se han creado unas etiquetas como lo narra Olivia: “los raros”, se trata de estereotipos que establecen unas relaciones de desigualdad y de poder de interacción en su grupo. Los estereotipos son creencias, opiniones y actitudes generalizadas sobre las personas, y aunque sirven como marco referencial, pueden ser negativos al hacer juicios de valor prematuros sobre bases falsas de diferencias individuales. Defender puntos de vista usando estereotipos rígida e inflexiblemente permite que aparezcan el prejuicio y la discriminación (Matsumoto, 2000).

Olivia no clasifica a las personas por su identidad sexual: “si me gusta alguien, sea quien sea, normaaaaaaal, me puede llegar a gustar cualquier persona, sin importar si es, mujer, hombre, sin importa ¡NADA!”. Olivia evidencia la libertad en su interés sexual por Daniela, pero el miedo le lleva a enmascarar la expresión de su sexualidad. ¡FO!, ¡FO!:

Yo siempre trato de ocultarlo, en el salón sí sospechan de eso, y es verdad, pero no me gusta contarlo porque mi familia es muy homofóbica, muy católica y en la biblia dice que la gente homosexual no llega al cielo y mi abuelita vive traumada [*traumatizada*].

Cuando vemos una pareja homosexual por la calle, mira feo, mi abuelita es como ¡FO!, ¡FO! [*gestos de asco*] y los mira feo y me dice: - ojalá yo no la vea en estas [*sic*] alguna vez, ¡porque me muero! - (...) Eso es lo que me da miedo, que llegue a mi casa. En clase

me dicen que yo debo ser novia de Daniela, que soy lesbiana, que lo acepte (...) y los chismes llegan rápido a mi casa (...) yo no confío en decirle eso a nadie, aunque sean mis amigos. Todo el mundo creé que me gustan las mujeres, pero yo nunca lo he dicho... y mi mamá es amiga de todos los del barrio, por el negocio que tiene, ella se coge todos los chismes del barrio y sé que eso llegaría muy rápido a mi casa; yo a mi mamá nunca le diré eso. Por ejemplo, con Daniela... me parece linda y todo el mundo me lo pregunta, yo digo que no, que yo estoy saliendo con un niño, y yo no salgo con nadie, porque nadie me gusta, siempre digo que estoy saliendo con alguien, con un hombre, para que me crean. Cuando meten el tema [*las amigas*] de Daniela, yo digo que tengo novio y les empiezo a contar una historia de mi novio que no tengo, para que dejen de sospechar porque no quiero que se den cuenta. Olivia (2018).

En este momento de la vida de Olivia, cumplir el estándar familiar no es lo esencial, ella comienza a surgir, pero se somete haciendo una defensa enmascarada de su identidad. La máscara de Olivia fantaseando con un novio que no tiene a sus amigas, es una trampa que la atrapa en la imagen que su familia espera. El interés sexual de Olivia y la posibilidad de expresarlo, es castigado, porque la diferencia “suele castigarse con la discriminación, que en el mejor de los casos se vehiculiza como marginación, pero no infrecuentemente, a lo largo de la historia de la humanidad, también como persecución, destierro, genocidio. Lo distinto genera desconfianza”. (González-González, 2014b p.364)

Samuel tiene 16 años, está en noveno grado. En el aula, busca los espacios aislados, prefiere estar solo en el computador y no comparte sus preguntas ni opiniones en público. En algunas ocasiones nos hemos encontrado en el barrio compartiendo el mismo gusto por la bicicleta, se acompaña de sus amigos, es fogoso y festivo, presenta iniciativa para la interacción



y la sonrisa no desaparece. ¿Por qué en el aula no Samuel? **Yo me hacía con él porque tenía miedo de estar solo:**

(...) Un compañero, me criticaba por todo, por cómo era yo, me decía incluso cómo debía vestirme, que no haga eso, que no haga aquello, que debía comportarme así, me llamaba gordo, que intentara rebajar, me intentaba incluso cambiar la personalidad, me decía que hable más, pero a mí me daba miedo hablar mucho con las personas, hay veces que gagueo, se me enreda la lengua. Yo me hacía con él porque tenía miedo de estar solo, incluso, aunque todo el *bullying* que me hizo y sabía que me estaba afectando, tenía miedo, el miedo a estar solo me superaba más que eso (...) Tengo miedo a estar solo, como pasó en tercero que no tenía amigos, mi amigo había perdido el año. Realmente en tercero yo no me di cuenta que yo estaba solo, en octavo es donde me vine a dar cuenta lo que realmente me afectó la soledad en ese momento y eso fue lo que me llevó a perder el año [*octavo grado*], el miedo a la soledad, quería tener amigos, alguien a quien hablarle hmm, la verdad en tercero no tenía quién me ayudara, no tenía con quien desahogarme, no tenía a quien contarle mis problemas, no sentía como esa fraternidad. (comunicación personal, 12 de junio de 2018)

El miedo al rechazo social es poderoso en la constitución de la identidad personal escolar, tanto por la concepción relacional que de ella tenemos y por la importancia que tiene para el individuo la hetero-definición, de allí que, para afrontarlo, algunos estudiantes deben ser como los otros, se someten para sentir que pertenecen y que no están solos. Lo que se es, pasa a un segundo plano, porque el miedo urge máscaras y lo exterior, define así, lo interior. Ese deseo de socializar se exagera en los adolescentes, que, en las experiencias de Olivia y Samuel, les somete a la presión de sus pares. Hay relaciones que no obstante ser humillantes, se sostienen

porque generan proximidad, facilitan la afiliación y espantan la soledad. Olivia y Samuel narran esa inevitable dependencia social. En palabras de Marina (2011):

La psiquiatría habla de personalidades dependientes. Necesitan la compañía de otros, y temen tanto la soledad o sentirse abandonadas, que están dispuestas a hacer grandes concesiones, a veces destructivas para ellas, con tal de estar con otros. Estos sujetos se ven a sí mismos como inevitablemente desvalidos e incapaces por ello de enfrentarse con el mundo. (p.73)

He observado en mi experiencia docente que los trabajos en grupo son una oportunidad de interacción apreciada por los estudiantes. Es la ocasión para la motivación, las ideas, la creatividad, la comunicación, la cooperación, el aprendizaje participativo, el sentido de pertenencia, para reírse incluso. Sin embargo, para Samuel no. Cuando en el aula he propuesto actividades grupales, incluso en parejas, Samuel me pide discretamente trabajar solo. ¿Por qué Samuel? - **¡Ya estamos!** -

(...) Siento miedo a que otra vez me vuelvan a dejar solo y le digo al que sea para ver si me hago con él, no importa que sea vago con tal de estar acompañado y de hacer la actividad, antes decían que qué pereza yo, que yo no hacía nada, que es que yo no sabía hablar, inventaban muchas excusas para no estar conmigo y al final yo me hacía solo e intentaba hacer todo solo (...) En quinto [*grado*] dijeron que en grupos [*trabajo grupal*] yo le pregunté a todo el mundo y dijeron: - ¡Ya estamos! -, - ¡Ya estamos! -, - ¡Ya estamos! -, - ¡Ya estamos! -, y a la final me quedé solo y me tocó hacer el trabajo de cuatro, me tocó hacerlo yo solo” Samuel (2018). **¿En tu interior, qué pasaba Samuel?**

“No me sentía seguro cuando entraba al colegio, no me sentía seguro en ningún lado, creía que los problemas siempre me perseguían y cuando entraba no veía la hora de salir

... quería sólo irme para mi casa y acostarme en la cama, no quería hacer nada, tenía miedo de salir, a que me molestaran, a la soledad. Samuel (2018).

La experiencia del rechazo es una amenaza a la conexión social del estudiante, le provoca sustanciales efectos negativos que pueden desmejorar si la exclusión se sostiene o cuando el estudiante es hipersensible al rechazo. Efectos como la autodefinición negativa, baja autoestima, sentimiento de soledad, depresión, desconfianza en sí mismo y en los otros, conductas agresivas. Pero de manera cardinal, aumenta la sensibilidad ante experiencias de rechazo en el futuro, por lo que prefiere aislarse para protegerse, como en las experiencias de Olivia y Samuel. Estas conductas de auto rechazo, limitan sus experiencias de aprendizaje social con otros y merman sus habilidades y recursos de interacción auténtica con estos, así, terminan viviendo lo que temían: la exclusión. Este rechazo autoimpuesto, anticipa el rechazo, “contribuye a que sean aún más rechazados por sus compañeros y a una mayor sintomatología depresiva, de modo que el adolescente se encuentra en un círculo vicioso del que resulta difícil escapar” (Estévez López, Martínez, & Jimenez, 2009, p.16).

**5.1.1.3 Crítica.** La crítica se presenta cuando un sujeto hace un examen de una situación, una persona o un objeto, con la finalidad de expresar una opinión. Lo que define el tipo de crítica que se hace, es su intención, así, se determina si el juicio emitido es constructivo o destructivo. La crítica constructiva o positiva es una opinión fundada, razonada y analítica, tanto sobre los aspectos débiles como los aspectos fuertes, con referencia a estándares que son considerados como correctos o excelentes por un grupo social, además, expresa intención de mejora y en ocasiones ofrece soluciones. En ese sentido, su motor es la intención de retroalimentar y así prevenir problemas con unas formas de afrontamiento consideradas correctas. Este tipo de juicios, son los deseados en la escuela, bienintencionados, dirigidos en forma respetuosa al

destinatario adecuado, objetivos, concretos y en prospectiva. La crítica en la escuela está referenciada a patrones de referencia considerados como legales y legítimos, regularmente asociados a estándares sociales y familiares de los agentes propios de ella.

Sin embargo, hay otro tipo de evaluaciones con connotaciones negativas o destructivas que también hacen presencia en la escuela, se trata de opiniones que evidencian la desviación considerada negativa de un estándar. En ocasiones solo pretende corregir exponiendo exclusivamente el problema, en otras ocasiones, es violenta y busca disminuir. Es invasiva y afecta de manera importante la autoestima de la persona evaluada cuando se dirige a su identidad. En este sentido, es potencialmente generadora de emociones negativas como el miedo y de sentimientos de culpabilidad, lo cual, puede agravarse cuando se hace en forma pública. Regularmente este tipo de discernimientos se originan en la torpeza o en la mala intención, carecen de rigor al apuntar con el dedo lo que se considera un error, una debilidad o un defecto.

Ana Gabriel, “Pulga” como cariñosamente le digo, tiene 15 años y cursa noveno grado. Ambos compartimos una rutina: llegamos temprano al colegio. En algún momento, nos vimos compitiendo por llegar primero al aula de tecnología, ella esperaba en las escalas que van al segundo piso cuando me ganaba, yo en el aula cuando triunfaba; el posible empate era un súbito encuentro en las escalas, que, al correr más, siempre gané. Allí pude conocer un poco de su vida, de sus emociones que son tan intensas. En esos encuentros, aprendí que la relación pedagógica no existe solo en el plano cognitivo, que es necesario asombrarse con sus vidas y sus emociones. Hace 10 años Ana Gabriel experimentó su primer miedo en la escuela, se trataba de la presentación coreográfica en la graduación de preescolar. **Empecé a juzgarme a partir de los ojos de los demás:**

(...) Todos los días que ensayamos, siempre era al lado izquierdo con todas las niñas, pero en la presentación me tocó al lado derecho, eso creo mucha inseguridad en mí, sentía que no iba a ser capaz y se me doblo el pie y caí, empecé a llorar y a llorar y mi mamá gritaba [*sonríe*]: - ¡PÁRESE!, ¡PÁRESE!, ¡USTED PUEDE, SIGA! -, me paré llorando y seguí bailando, miraba la gente y sentía que todos me estaban juzgando, puede que no hayan dicho nada, ni se estuvieran riendo, ay profe no [*Llora*], a partir de ese momento empecé a juzgarme a partir de los ojos de los demás. (comunicación personal, 18 de junio de 2018)

Este relato nos avala al menos dos comprensiones. En primer lugar, que el miedo se deposita en algunos sujetos con la suficiente potencia para resurgir en el futuro, de tal forma que, para ser experimentado de nuevo, no se requiere una amenaza real. Se trata, como vemos en este y en otros relatos de Ana Gabriel, de experiencias difícil de olvidar. Justo en ese sentido asevera Bauman (2010) que el miedo es “un sedimento que sobrevive a aquel encuentro y que se convierte en un factor importante de conformación de la conducta humana aun cuando ya no exista amenaza directa” (p.11). Esta experiencia y probablemente otras previas depositadas en su memoria como una cicatriz seguirán generando sensaciones de inseguridad - realidad amenazante - y de vulnerabilidad - dificultad para escapar – en Ana Gabriel. En segundo lugar, el miedo a la crítica es un evidente ejemplo acerca de cómo el poder de la observación aprobatoria de los otros configura la identidad personal, se trata de un proceso interno en el que el sujeto valora lo que siente a partir de la aprobación del otro y determina unas formas de afrontamiento. En esa perspectiva, Marina (2014) nombra estas situaciones como experiencias de vergüenza, originadas en la “necesidad que tenemos de proteger nuestro yo social, es decir, la imagen que damos a los demás, mediante la que pretendemos alcanzar su reconocimiento y aceptación”

(p.129). Ana Gabriel reconoce la validez del estándar a no equivocarse en la coreografía y anticipa su debilidad ante los ojos enjuiciadores de los demás. Es decir, imagina el rechazo en los ojos de quienes le veían bailar, en ese sentido, lo que valida su actuar es la definición y la proyección que hace del error y más allá, las consecuencias que este tendría tanto en la auto, como en la hetero-definición.

Daniela tiene 13 años y cursa octavo grado. En séptimo grado trabajé con ella la presentación de ideas con el uso de aplicaciones, sin saberlo aún, le pedí que expusiera a su grupo: Los eventos y personas más significativos de su vida. Como era de esperarse, presentó su familia y allí a un costado de la foto familiar, una perrita mestiza que mencionó con naturalidad como un miembro más de su familia. Al finalizar la presentación exhibió un video en el que aparecía corriendo con tres patas, su mascota. Su sueño era donar una mascota y sus padres la premiaron con una visita al Centro de Bienestar de Animales de Medellín, allí no eligió la más fuerte y bella, sino, la perrita amputada. Algunas experiencias escolares fomentan la sanción académica y de convivencia ante el error del estudiante. El error, la carencia, la fragilidad, la diferencia, como se le quiera llamar, es una oportunidad para emitir juicios comparativos con los estándares escolares y sociales, no es, una oportunidad para la solidaridad. No cumplir el estándar escolar en unos casos, es una opción para la descalificación y la burla. Sin embargo, cuando Daniela elige un miembro para su familia, no lo hace en términos competitivos, ni sujeta a los estándares caninos de pedigrí y salud. En su protocolo nos narra esta experiencia. **Salí**

**corriendo del salón:**

1 8 0 3

Mi experiencia de miedo en la escuela son más que todo con las exposiciones, yo antes no era tan penosa, era una persona que hablada, cantada, bailada [*sic*]. Cuando estaba en tercero tenía una exposición y yo no tenía miedo ni pena, me acuerdo que tenía una

cartelera rosada, por accidente me equivoque [*sic*] y todos los que estaban en el salón se reían de mí, la profesora también y me sentí tan mal que salí corriendo del salón. Ese día llamaron a mi tío y le hablaron cosas que no eran, él me gritó y yo nunca había pensado que él me iba a gritar, yo llorada y llorada [*sic*] tanto que desde ese día siempre he tenido pena [*miedo*], mi familia me dice que de pena nunca sale nada, pero yo no lo veo de esa manera han pasado 5 años, nunca voy a olvidarme de eso que me paso. Siempre que me toca exponer pienso en ese día y mi corazón late con mucha fuerza, algunos creen que exagero, pero no es así, algunos profesores creen que uno es por bobo, pero ellos no saben por lo que uno ha tenido que pasar. (comunicación personal, 04 de junio de 2018)

La tradición ha definido la escuela como un escenario de aprendizajes, sin embargo, no todos ellos deseados. La incapacidad aprendida para exponer de Daniela es una de las secuelas de su paso por esta, equivocarse generó la burla general, incluida la maestra, así, el rechazo fue contundente y en público para agravarlo, luego su tío la desaprueba. La faena estuvo perfecta para garantizar la desconfianza de Daniela y su negativa para exponerse de nuevo al error. La escuela es un escenario para al aprendizaje en muchos sentidos y la naturaleza de la evaluación escolar tiene efectos en los miedos e incapacidades aprendidas. En esa línea afirma Martínez Rodríguez (2004) “esa obsesión por la producción de “respuestas correctas” {Sumisión} se traduce en miedos” (p.27), luego allí mismo propone: “Desvincular los resultados de los exámenes de la estabilidad identitaria y de la percepción de incompetencia personal” (p.32). Sin embargo, no es solo la sobrevaloración de las producciones correctas o la relación que la escuela hace entre las producciones correctas y el valor de los estudiantes que lo producen, sino también las emociones negativas y las configuraciones identitarias que siembra en algunos de ellos, el error.

Sara tiene 13 años y está en séptimo grado. En clase me llama con frecuencia para asegurarse que su trabajo va bien. No obstante haberla orientado y manifestarle mi aprobación, reitera su llamado en múltiples ocasiones para que refrende mi opinión. Cuando ha sido su turno de exponer, se ha excusado a pesar haber preparado su trabajo y si lo hace, lo hace en voz baja, imperceptible. En clase de música en sexto grado, los estudiantes eran llamados uno a uno para ser evaluados interpretando frente a todos, El Titanic. **SARA MUY MAL, ¿PORQUÉ TOCAS TAN MAL?:**

He vivido mucho temor al exponer, fue un martes del año pasado y estábamos en la clase de música en la finalización de periodo, con un examen de mucho valor y me dijo [docente]: - ¡Sara sal a exponer! -, yo le dije: - profe no repasé la canción - y me volvió a repetir: - ¡¡¡Sara que salgas a exponer!!! -. Le dije: - profe está bien, saldré a exponer -, y cuando me paré en el frente, lo primero que pensé: - mis compañeros de clase se van a burlar de mí - y bueno, cuando empecé a tocar la canción en la flauta, la letra se me olvidó, me enredé, el profesor estaba muy enojado porque, ¿él qué pensaría?, todo el esfuerzo que he hecho y sirvió para algunos y para otros no, entonces él se dirigió muy enojado al escritorio y lo golpeó muy duro, me dijo en un tono muy fuerte: - ¡¡¡SARA MUY MAL, PORQUÉ TOCAS TAN MAL SI HEMOS REPASADO ESTA CANCIÓN MUCHÍSIMAS VECES!!! - Me sentí muy desintegrada del grupo porque era una de las malas en esta materia. Cuando llegué a mi casa me fui muy triste, hasta llorando y cuando llegué me dice mi mamá: - ¿Sara qué te pasa? - yo le contesté: - no mami, no me pasa nada solo quiero estar sola en mi cuarto - y se quedó completamente callada. Ese día pensé porque a mí me pasa todo, porque no me muero y ya dejo a todas las personas



felices, yo me sentí como una persona que no valía nada. (comunicación personal, 09 de junio de 2018)

El dictamen de error ante la competencia escolar hace aparecer el conocimiento como un proceso que facilita la aprobación y la inclusión, o lo contrario, la desaprobación y exclusión. El miedo de Sara a la evaluación del docente evidencia como lo afirma González-González (2014) “una necesidad de sentirse aprobado, pero ante todo aprobado por las jerarquías, o sea, tener un reconocimiento en las instancias sociales; el no tener esa aprobación produce miedo”. (p.44).

Salomé tiene 11 años y está en grado séptimo, es tímida y parece siempre esconderse entre todo. Su actitud retraída ha privado a muchos de sus compañeros y profesores de conocer un ser humano transparente y divertido. Tiene una enfermedad en los ojos desde el primer año de vida, “cuando era pequeña, en cuarto, me decían gafufa, cuatro ojos, cuatro lámparas porque tenía un problema de astigmatismo y miopía (...) se burlaban y no quería volver a estudiar”. **Me inquivocaba:**

(...) Tenía que hacer una exposición de biología y yo salí al frente y la iba a hacer, pero en esos momentos cuando estaba hablando, comencé a temblar y a gaguear, entonces el profesor me dijo que no la podía ganar [*la exposición*] porque comenzaba a gaguear y eso y entonces yo le expliqué que a mí me daba miedo, me daba pena, porque de pronto me inquivocaba [*sic*] y los compañeros me comenzaban a decir cosas y el profesor me dijo que no le importaba, que de todas maneras la tenía que hacer o me sacaba un uno, entonces yo decidí no hacerla porque no era capaz. Por no haber hecho esa exposición perdí la materia, por poquito perdí el año. **De inquivocación en inquivocación:** (...) tenía una exposición en sociales y ya la había preparado, en mi casa todos los días trataba de hacerla, hasta que logré hacerla [*en casa*], cuando me dijeron que saliera a exponer, yo

dije que no porque el profesor es muy estricto y me decía que si me equivocaba [*sic*] ahí mismo me tenía que sentar, o sea, cualquier bobada que se equivocara [*sic*], ahí mismo decía: - ¡vaya siéntese! - y le ponía una nota mala. No expuse porque me dio miedo.

(comunicación personal, 15 de junio de 2018)

El lapicero de tinta roja que censura, la equis que tacha, el gesto de reproche del docente, la mala calificación, la risa burlona, van trazando el camino paradigmático del mejor, lo perfecto, del mundo ideal, lo verdadero y del acierto en la escuela, así, se asocia el error a la incapacidad del estudiante. El alumno es portador del error, responsable y quien debe asumir la carga, en ese sentido, el estándar está fijado para ser evaluado en él, que, además, debe hacerse responsable de corregir y cargar las consecuencias, incluso emocionales que surjan en este proceso. Salomé en esta experiencia gagueó y tembló porque temía no cumplir con el paradigma, buscó ayuda y se encontró sola. Si a este paradigma de lo correcto, le agregamos un ambiente de aula amenazante al fallo del otro, el camino está servido para las emociones negativas. El miedo a equivocarse relatado por Salomé en esta vivencia escolar desestabiliza su identidad. En una situación escolar de ignorancia o de error como este, “La amenaza a no poder contestar se convierte en una amenaza al yo, a la identidad propia” (Martínez Rodríguez, 2004, p.32). En ese sentido, existe en la escuela una “minusvaloración social a través de los resultados académicos, y como consecuencia ser aislado o excluido, desvalorizado personalmente, humillado, agredido o burlado” (Martínez Rodríguez, 2004, p.32). El error o la ignorancia del estudiante perfilan una identidad personal de sujeto incompetente, que se perpetuará en tanto el miedo promueva actitudes evitativas en este y la indiferencia de quienes le rodean.

Aunque Samuel camina rápido, cuando hay rotación de aula para la siguiente clase, extrañamente, es uno de los últimos en ingresar, lo hace solo y no en el camuflaje grupal, a pesar

de ello, nunca me percaté que siempre porta un saco negro. Los juicios negativos sobre su cuerpo y conducta lo culpabilizan, deterioran sus relaciones personales y aumentan su desconfianza en él y en los otros. **Muchos se ríen porque tengo piedrilla:**

Cualquier cosa que hiciera mal, no me dejaba olvidarlo [*su único compañero*], siempre me lo estaba repitiendo y siempre se reía de eso (...) No me gusta que se burlen de mí físico muchos se ríen porque tengo piedrilla [*ginecomastia*], él [*su compañero*] se burló mucho, intentaba hacer cosas que, pues me intentaban volver una mujer cogiéndome las tetillas, tengo miedo a que me vuelvan a insultar con eso, me va a tocar vivir con eso, porque llevo varias cirugías y no se me ha quitado, yo creo que ya me toca vivir con eso y si se me ríen, me toca acostumbrarme, yo creo [*resignación*]. Ellos se dieron cuenta la primera vez que me operaron porque él [*compañero*] se puso a decirle a todo el salón y hmm, se me nota mucho cuando llevo la camisa del colegio, algunas camisas, por eso siempre las intento usar anchas, cuando vengo al colegio ¡SIEMPRE! me pongo un buso, no importa si está haciendo calor o frío, siempre me lo pongo para taparme. No me gusta hablar este tema con nadie, me afecta mucho cuando alguien recuerda eso. Samuel (2018).

Convenimos con González-González (2014) que para los jóvenes “los miedos alrededor del cuerpo, los que se producen por variaciones físicas que no se ajustan a los estándares sociales de homogenización, generan zozobras e inseguridades que suelen resolverse con aislamiento o con rutinas de invisibilización.” (p.20), pero más que el miedo que se origina en el estudiante al comparar su cuerpo con otros, es el miedo a las definiciones que otros hagan de este. Samuel tiene una autodefinición negativa, probablemente como producto de valoraciones invasivas y burlas de los pares a su cuerpo, sin duda, la confianza en sí mismo es débil, lo que hace que sus

percepciones estén sujetas con mayor fuerza a la opinión de los otros y no tanto a sus decisiones.

La sensibilidad del estudiante a la crítica destructiva le ha generado un estado de alerta permanente a las definiciones que de él hagan, así, fácilmente cae en el gobierno que otros ejercen sobre sus emociones para adoptar de un lado, conductas derivadas de esta pérdida de poder sobre sí mismo, o de otro lado, máscaras como ya lo ha venido haciendo, para pasar encubierto y de paso dejar de ser él mismo.

Los estándares escolares válidos han equiparado con regularidad el error, al fracaso. Sin embargo, una visión ética del error, lo podría equiparar a una auténtica fuente de aprendizaje. El miedo a exponer su error a otros se intensifica en Samuel cuando en clase debe hacerlo frente a todos. **Que se rieran de mí por no saber dividir:**

Una vez la profesora [*segundo grado*] me llamó a hacer una división al tablero, sabía sumar y restar perfectamente, pero la multiplicación y la división si me daban más duro, no sabía dividir, no sabía qué estaba haciendo, no sabía cómo hacerlo, no entendía esos símbolos y no tenía quién me ayudara y tengo miedo a exponer todavía ... se me traba la lengua, se me olvidan las cosas, todos me miran (...) lo primero que se me ocurrió fue hacer, intentar, al que estaba pensando [*simular*] y colocar un número al azar (...) me daba pena que se rieran de mí por no saber dividir, ya todo el mundo está más avanzado que yo en la división, y aún, todavía me da muy duro, sólo se dividir por una cifra, por dos nunca aprendí. Samuel (2018)

Samuel ha ido como se evidencia en su narración y en mi observación, acumulando aprendizajes psicopedagógicos no alcanzados, que van represándose en su avance en la escuela, que, además, le dificultan la posibilidad de alcanzar las metas escolares y su ilusión de no sentir los efectos negativos del miedo en su vida. Esta es una experiencia de miedo a demostrar la

capacidad de dividir por dos cifras, que tendrá como inexorables consecuencias, el error y aún más temida, la burla. Por ello, coincidimos con Marina (2014) cuando afirma que “La presión del yo social provoca la mayor parte de los miedos adolescentes. Necesitan ser aceptados, temen el rechazo y por eso les da pánico la evaluación.” (p. 207)

El lugar en el mundo que un estudiante ocupa puede verse amenazado por experiencias de peligros como la crítica negativa. Es el miedo a la no aprobación con menosprecio perpetuada en opiniones sobre una desviación del estándar; es el miedo a la evaluación y al juicio social que esta provoca. La crítica que disminuye y rechaza es un peligro para algunos estudiantes en la escuela, escenario en donde el otro asume un papel importante, no solo porque es quien emite la opinión que aprueba o desaprueba, sino porque justamente este miedo a la desaprobación provoca una desconfianza en los otros y así contradictoriamente, los estudiantes se despojan de un recurso óptimo para afrontarlo como la amistad y se exponen a ser un botín fácil de otros miedos.

La crítica negativa entendida como hetero-definición, afecta en forma importante la autoestima de los estudiantes, ya sea cuando se evidencia el error cognitivo o alguna desviación de su identidad con respecto a un estándar válido para el grupo social. Este tipo de exposiciones del estudiante a la crítica negativa como se puede comprender en las narraciones, van constituyendo una identidad sometida, que, en forma puntual para nuestro estudio, expone Marina cuando se refiere al miedo a la evaluación y su significativa incidencia en la formación de la identidad (2014):

“No se construye de dentro afuera, sino de fuera adentro. Lo que parezco es lo que soy. Cada vez que el yo interior se enfeuda a un yo exterior plenipotenciario, aparece la vulnerabilidad a la mirada ajena, que es la que un último término confiere poder.” (p.208)

La sociedad exige sujetos con las habilidades necesarias para integrarse plenamente a ella. La escuela en su función socializadora no puede estar pensando en sujetos que exclusivamente desarrollen habilidades cognitivas, también y de manera trascendental, sujetos que gobiernen y equilibren sus emociones, para que ejerzan unas relaciones que afronten la incertidumbre cuando la vivan o que tengan la sensibilidad para acompañar al que la experimenta, en unas auténticas relaciones humanas de empatía y cooperación.

**5.1.1.4 Autoridad.** El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2014), define la autoridad como el “Prestigio y crédito que se reconoce a una persona o institución por su legitimidad o por su calidad y competencia en alguna materia.” Este poder e influencia de un individuo o un grupo, incide en el pensamiento y en las actuaciones de otros e involucra la facultad para disponer de unos recursos, tomar decisiones y exigir de alguna manera, su cumplimiento. En ese sentido, supone dos condiciones, tener unas facultades y otros que las aceptan, como ocurre en la escuela o en la familia. En los grupos sociales en general y en estas dos instituciones en particular, se pueden observar dos formas de autoridad de acuerdo con su origen, una de ellas es originada en normas o en estatutos, así que es asignada y está relacionada con el cargo que se ocupa en un grupo, como los docentes en cualquier escuela. Se trata de una aceptación del poder y de la ley. La otra forma de autoridad tiene origen en la convicción de los méritos reconocidos a un individuo o a una institución. Este tipo de autoridad en la escuela no es general y obedece al respeto y admiración por las cualidades de un actor educativo. Se trata de una auténtica influencia por legitimidad.

En el presente aparte, se analiza cómo el lugar que ocupa en el mundo un estudiante puede verse amenazado por experiencias de peligros ante autoridades personales vinculadas a la escuela, como el acoso escolar, en donde la autoridad es ejercida por un igual, la autoridad del

docente y la autoridad parental. Es el miedo vivido por estudiantes que aceptan al otro como un sujeto superior que amenaza su bienestar y/o su proyecto de vida.

**5.1.1.4.1** *Acoso escolar.* Jay tiene 15 años y cursa décimo grado. Es un estudiante talentoso, su respuesta académica es destacada y su expresión verbal, sorprende. Es divertido con el lenguaje, maduro en la interacción con los adultos y diría que bastante cortés, protocolario si se quiere. En la dinámica escolar con frecuencia nos buscamos para conversar, sin embargo, por razones que no tengo claras, no estuve al tanto de la violencia reiterada que sufrió por parte de algunos de sus compañeros y la negligencia del sistema escolar. Sus narraciones agrietan algo en mí: ¿qué ocurre con los maestros cuando se presentan actos de sufrimiento en la escuela?, ¿hemos sido pasivos, ignorantes acaso del maltrato entre los estudiantes? En tercer grado Jay, en un intento por relacionarse con sus pares empieza según sus palabras, “**lo verdaderamente tenebroso**”:

Yo era algo retraído y tímido (...) los *bullies* ven esa característica y se aprovechan de ella (...) en una clase yo estaba tranquilo, cuatro o cinco de la tarde, próximo a tocar el timbre para acabar la jornada, el ambiente estaba tranquilo, la profesora dando su clase, la pizarra llena de actividades y como siempre, los *bullies* generando desorden, estaba sentado en mi pupitre, cartuchera en frente, haciendo la actividad, los *bullies* me amarran el bolso, siento movimientos cerca de mí y cuando me volteo son los acosadores detrás muertos de risa, con mucha picardía y entonces, cuando voltee a desamarrar el bolso, vuelvo a sentir temblores cerca de mí, volteo y ya no están mis cosas, mi cartuchera y mi cuaderno, qué pasó, que los chicos las habían tirado por una ventana donde había una zona verde fuera de la escuela. Me retrasé con la actividad, muchos se rieron de mí. La

manera de reaccionar fue sentarme triste a pensar cómo recuperaría mis objetos (...).  
(comunicación personal, 18 de junio de 2018)

El maltrato se configura cuando se presentan dos características, que, en primer lugar, exista violencia reiterada e intencional y, en segundo lugar, que concorra un desequilibrio de poder entre los sujetos involucrados, originado en causas reales o imaginarias como la edad, la fuerza, los apoyos o recursos con que cuente el agresor, entre otras. El hostigamiento se presenta entre un o unos agresores considerados fuertes, a una víctima, que para nuestro caso será Jay, que se percibe como débil. Quien matonea, pretende agredir, destruir, intimidar y causar sufrimiento para dominar obteniendo resultados favorables. Los relatos de Jay contribuirán a comprenderlo mejor.

Para esos días Jay tenía ocho años, hoy, expresa el miedo a ser rechazado que esta experiencia le generó en la relación con otros, estuvo alerta y dudó sobre quién era él cómo persona, perdió credibilidad y quedó humillado. El acoso siguió y siguió según su narración en quinto de primaria, donde las agresiones eran más fuertes: **“cada vez los perpetradores generaban nuevas y diabólicas ideas para atormentar a sus víctimas”** Jay (2018):

Iba por mi refrigerio y tres chicos, uno alto y otros dos de estatura promedio, al verme me preguntan que qué iba a hacer y les dije que el refrigerio, más adelante los encuentro y me están esperando en una esquina para hacerme zancadilla y hacerme caer. -Derramé mi yogurt y sentirme humillado otra vez, ya no sentir que soy una persona, sino que soy un objeto ahí, que está siendo utilizado y burlado por los demás. Jay (2018)

Jay continúa su relato del hostigamiento reiterado; quinto grado:

En una clase, la profesora se ausentó, entonces estaban como siempre los chicos hablando, unos, en la esquina tirando papelitos (...) y otros ahí tranquilos copiando lo



que la profesora dejó en el tablero (...) La profesora confiando en mí, me dijo: - Jay, yo voy a salir un momento, así que por favor toma mi libro y dibuja esta célula ovalada de la planta en el tablero - y yo feliz, porque me habían dado la confianza, me sentía una persona importante, entonces al levantarme a dibujar en el tablero (...) los *bullies* fijaron su vista en mí y empezaron a lanzarme burlas hirientes, como que yo no sabía dibujar (...) para generar temor y así ellos demostrar que eran los dominantes [*susurro*] (...) hice caso omiso y seguí dibujando, de pronto, siento una exhalación cerca detrás de mí y están ellos tres detrás, uno de ellos se agacha detrás y el otro lo empuja y tropiezo con el chico que se había agachado, toman la tiza y dibujan en el tablero sandeces (...). Ellos se dieron cuenta que había una chica en el salón que me gustaba, entonces dibujaban un corazón que decía Luisa y Jay, todos los chicos empezaban a burlarse y a gritar tonterías, que nos íbamos a casar, que éramos novios, generando incomodidad entre esa chica y yo; yo avergonzado, vuelvo a mi asiento (...) y genero temor a demostrarle a los demás mis sentimientos (...) porque yo les abro las puertas y ellos entran y hacen lo que quieren.” Jay (2018). Jay agrega que no era la única víctima, “de sus muchos pasteles, yo era su pastel de arequipe, uno de sus favoritos”. Él les pidió que pararan, pero continuaban porque la burla delante todo el grupo funcionaba: “coger un pequeño palito y decir que mi pene era de ese tamaño (...) que yo era poco hombre y que mi papá era poco hombre. Jay (2018)

La burla a Jay tiene tres pretensiones, en primer lugar, manipularlo socialmente envenenando su imagen pública para de esa manera inducir el rechazo del grupo; en segundo lugar, al promover la exclusión social, se le hacer ver débil, impidiendo su expresión y neutralizando la red de apoyo que podría contribuir a su fortalecimiento. Por último, y de manera

fundamental intimidarlo, es decir, generar miedo en él a partir de la ridiculización. Burlarse de los defectos creados por los hostigadores de Jay es la fuente de su miedo y del poder maltratador. Marina (2011) reconoce justamente la ridiculización como un talento con “poder intimidador, porque el miedo a la vergüenza es poderosísimo. Ridiculizar, avergonzar, humillar es un castigo terrible. Y, por lo tanto, quien tiene la posibilidad de aplicarlo es poderoso.” (p.57). Burlas que se perpetuaron en sexto grado en forma de ciberacoso, cuando dos compañeros nuevos en el grupo querían relacionarse con otros, “encajar” como él lo llama y “¿cómo querían encajar?, pues simplemente actuando como los demás demandan, como los demás actúan (...) como veían que los tres chicos se burlaban de mí, y ellos querían ser populares” Jay (2018). **Yo tengo una finca y el perro se llama Tiberio:**

En Facebook crearon una cuenta falsa con el nombre de mi padre, la misma foto y empezaron a acosar [*desde el perfil falso*] y a insultar a varias chicas del salón, las cuales venían a mí a hacerme los reclamos (...) yo les decía que no tenía ni idea de lo que pasaba (...) estoy sentado [*aula*] y escucho pequeños murmullos en una esquina, miro y todos me empezaron a mirar y en ese mismo momento empezaron las burlas, porque mi padre se llama Tiberio y eso no tiene nada extraño, y empezaban a decir cosas como: -yo tengo una finca y el perro se llama Tiberio- o que -Tiberio es nombre tonto-, me preocupaba que estas chicas demandaran o acusaran a mi padre. Jay (2018)

Durante sexto y séptimo las burlas continuaron con la finalidad como dice Jay “de doblegarme, hacerme sentir mal, dominarme”. En octavo los tres compañeros que le matoneaban se habían retirado, por lo que Jay se decía a sí mismo: “ya voy a estar tranquilo, popular, estudiando, me va a ir muy bien en relaciones”. Esta noticia la recibe como un reconocimiento, como un premio que evidencia el poder corruptor del miedo que le impide evadirse de su burbuja

de sometimiento. Lo que no sabía es que ese ambiente tenebroso que describió para tercer grado, se amplificó; **¡ayy dios mío, nooo por favor, aquí vamos otra vez!**:

Llegaron dos chicos que eran peores que los anteriores, ¡PEORES!, todo el tiempo me hacían el famoso tortugazo, de coger tu bolso, vaciarlo, sacar todo el contenido, voltearlo, ponerlo al revés, y volver a meter todo el contenido y esconderlo. También cogían mi cuaderno y dibujaban penes (...). Hubo un profesor que en sus clases, era lo peor, yo veía el horario y si al día siguiente tocaban dos horas con ese profesor, yo me alistaba, me preocupaba, en esa clase siempre llegaba la Coordinadora o el Rector porque en esa clase habían persona que se veían lastimadas, se me perdían cosas (...) escondían mi cuaderno, yo me levantaba a sacarle punta al lápiz, volvía y mi cuaderno estaba lleno de dibujos vulgares, por lo que si yo me iba a mover, tenía que moverme con todo mi equipo completo, para estar más seguro (...) hubo días en que no quería ir a la escuela, porque ahí estarían ese, ese [*nombres acosadores*] (...) Hubo dos momentos muy traumáticos, el primero con un profesor muy negligente, sus clases no estaban bien estructuradas (...), yo estaba tranquilo en mi silla y los *bullies* se sentaron detrás, de vez en cuando daba un vistazo hacia atrás a los chicos, a ver cuál sería su próximo ataque. Había un chico que se creía peluquero y tenía unas tijeras y decía ¡te voy a peluquear!, cuando de pronto, siento un pellizco en la parte trasera de mi cuello y es que resulta que el chico me iba a cortar un pedazo de pelo, pero uno de los *bullies* le movió la mano a propósito y él me cortó con las tijeras (...) fui donde el profesor, le dije, y me dijo: - tranquilo, échele agua - (...) ese mismo día volví triste a casa, humillado (...) La otra situación que quiero nombrar (...) el profesor se fue de clase, y comenzaron a molestar a otros chicos, de pronto uno de estos *bullies* dice: - ¡Ey Jay! -, y yo: - ¡ayyy dios mío, nooo por favor, aquí vamos otra vez! -,

me tiraban papeles, me bajaban los pantalones [*indignado*], en esa misma clase hicieron lo que quisieron con mi voluntad, me doblegaron, incluso me sentí triste y lloré a solas para que no me vieran, porque si me veían (...) no quería volver a la escuela, pero yo soy de esas personas que es muy importante el estudio y digo: tengo que ir, tristemente, tengo que ir. Jay (2018)

El estudiante se infravalora, se reduce y eleva el otro, al que le permite el acoso psicológico expresado en conductas como trato indigno y desprecio. Jay no oculta el miedo y la tristeza de la inmersión en este escenario que le constituye una identidad derrotada y sometida porque como asevera Marina (2011),

“Los verdugos son sus compañeros, gente de su misma edad que no se atreverían a comportarse así con otros chicos. Por lo tanto si lo hacen con él es porque no es capaz de defenderse, porque es un débil. La culpa, pues, es suya.” (p.48-49).

Noveno y Décimo grado con relación al hostigamiento escolar fueron sustancialmente mejor para Jay, años de su vida que fenomenológicamente describió como: “El arco iris después de la tormenta”. No obstante, hace una conclusión sobre sus experiencias de miedo al otro y de trato abusivo en la escuela, que nos permitirán comprender el fenómeno; “**él generaba risas por medio de mi sufrimiento**”:

Este chico es popular por medio de burlarse de este [*de él*] para que los demás se rían y lo vean como el más gracioso, mucha rabia me generaba en el salón que dijeran que [*nombre de uno de los acosadores*] era muy gracioso, ¡ÉL NO ES GRACIOSO! ¿gracioso?, es más fácil hacer llorar que hacer reír, él hacía reír a los otros a costa de ¡MI!, él no es un comediante, él no es gracioso, pónganlo al frente de todo el colegio a hablar de chistes sin tener que burlarse de otro y va a hacer un completo desastre, van a

burlarse de él porque no va a saber qué hacer, pero claro, él generaba risas por medio de mi sufrimiento.” Jay (2018). Experiencias de miedo han afectado las percepciones y actuaciones en la escuela: “por haber pasado por esos hechos traumáticos de *bullying* ... es que ya no sabes cómo relacionarte, yo intentaba lo más posible de agradarle al otro y de generarle comodidad conmigo mismo (...) miedo y nervios, siempre estoy pensando qué hago, cuidado con esto, no me dejan vivir tranquilo” Jay (2018). La manera como te ven los otros: “al sufrir de tanto *bullying* las personas tenían una valoración mía insignificante, pensaban que mis ideas no eran importantes ... antes con el *bullying* no lideraba, no era emprendedor, solo era persona predeterminada que iba a su ola. Con todo esto del temor, me veían como triste, inferior. Jay (2018)

Después de este análisis sobre el hostigamiento a Jay puedo intentar una incipiente respuesta a la pregunta esbozada al principio de este aparte que deseo retomar: “Sus narraciones agrietan algo en mí: ¿qué ocurre con los maestros cuando se presentan actos de sufrimiento en la escuela?, ¿hemos sido pasivos, ignorantes acaso del maltrato entre los estudiantes?” El sufrimiento de Jay fue sustancialmente silencioso, cada herida sobre su identidad estuvo marcada por un grito que implosionó. El hostigamiento escolar es urdido con inteligencia y cuenta con la complicidad del miedo como corruptor, que estimula sentimientos de culpabilidad y vergüenza en las víctimas. Así se configura una atmósfera que nos es cercana e invisible al mismo tiempo.

**5.1.1.4.2** *Autoridad del maestro.* La autoridad del maestro tiene origen en la asignación de una norma que le vincula a un cargo en una institución. Como individuo con poder legal, influye, ya sea inhibiendo o promoviendo el comportamiento de los estudiantes a partir de su capacidad para administrar premios y castigos vinculados a las actividades académicas, de disciplina y de convivencia escolar, en esa vía, administra recursos, toma decisiones y exige el

cumplimiento de estas, incluso promoviendo sanciones. Desde una óptica del deber ser, esta facultad puede ejercerse con principios propios de las sociedades democráticas, como aceptar que la potestad no solo es de arriba a abajo, hacerse corresponsable del clima escolar y así establecer normas académicas y de convivencia claras y definidas que promuevan las diversas formas evaluativas y los valores vinculados a la construcción colectiva como la empatía, la participación y la solidaridad, vivenciar en los espacios escolares la coexistencia y la tolerancia de diversas formas de pensar, ser, hacer y sentirse, entre otros. Sin embargo, la autoridad escolar también puede ejercerse con principios propios de las sociedades autoritarias y coercitivas como una modalidad de dominación que implica obediencia por parte de los estudiantes, que aceptan formas de interacción inflexibles por el miedo al castigo o la supresión de premios. Acá la voluntad del maestro se resiste al consenso, a la participación y se experimentan algunas desigualdades de orden jerárquico que motivan tensiones verticales. Regularmente este tipo de autoridad tiene como objetivo la disciplina y en ocasiones un supuesto favorecimiento del aprendizaje a partir de la presencia del miedo y la sumisión del estudiante.

Los siguientes extractos de entrevista conversacional, ayudarán a comprender la configuración de la autoridad del maestro y el surgimiento del miedo a la autoridad del otro y que lo evidencia como origen de conflictos verticales. Ana Gabriel; **¡U S T E D E S U N A S**

**O L A P A D A !:**

Cuando entré a jardín era muy callada, miraba a mis compañeros y los veía molestando antes de que llegara la profesora y creía que estaba mal, pero veía como se divertían [*sonríe*] tanto, mantenían riéndose, corriendo, gritando, entonces yo un día quise ser como ellos, la profesora no había llegado, me metí debajo de la mesa a jugar con una niña, me divertí mucho hasta que llegó la profesora, me salí rápido de la mesa y cuando

me estaba parando, ella me miró fijamente de arriba hacia abajo, yo pensé que me iba a decir: ¡párese!, pero no. Me grito: ¡ U S T E D E S U N A S O L A P A D A ! [*lo dice lentamente*], empecé a llorar taaaanto, yo no sabía que era eso [*solapada*] pero me generó miedo de la autoridad, y tristeza, porque ella podía llamar a mi mamá, mi mamá es muy brava y me podía pegar o decir algo y desde ahí comencé a ser callada, no hablaba (...), me guardo las cosas para mí y doy respuestas muy cortas. (Ana Gabriel, 2018)

El principio de autoridad se hace imprescindible para ejecutar las funciones propias del cargo, como la corrección, la disciplina positiva y razonable y la enseñanza, sin embargo, no amerita en ninguna circunstancia el exceso de esta o el uso de la violencia. Las expresiones de violencia en el ejercicio de la autoridad escolar patentizan la carencia de empatía hacia el sufrimiento de los demás y el deseo de dominación a través de conductas antisociales que podrían exteriorizarse en ofensas verbales, psicológicas o sociales.

Las agresiones verbales se pueden presentar en actitudes como insultos, apodos, el menosprecio público, los falsos rumores, la crítica destructiva como ya lo hemos visto, llamados de atención reiterados y concentrados en un sujeto o grupo específico sin razones, destacar diferencias físicas o psicológicas que afecten la autoestima de las personas, levantar el tono de voz con la finalidad de intimidar, amenazas verbales entre otras. El miedo de Ana Gabriel en esta experiencia se encuentra motivado en el ejercicio de la autoridad a través de un grito, un grito cuyos ecos retumban hoy en su identidad silenciosa y desconfiada.

Jay levanta de nuevo su mano y pide la palabra; **merodear, merodear, el león merodeando a los venados:**

El profesor me genera miedo y es por su forma de ser, por su forma de expresarse y actuar (...) En clase tiene muchas actitudes, su carácter frío y duro, como una coraza

(...) por generar temor utiliza el sarcasmo y sus movimientos (...) Cuando los estudiantes están hablando, él levanta la mano señalando tres, luego comienza una cuenta regresiva, donde va bajando los dedos a d o s, u n o [*lentamente*] y si en ese tiempo los estudiantes no han guardado silencio, simplemente se va tranquilo con una seriedad increíble ... y a todos los chicos del salón, les baja una nota a uno, la nota máxima es cinco (...) hasta que los estudiantes guarden silencio (...) También otro movimiento que utiliza es que extiende su mano larga y apunta con el dedo índice firmemente al lugar donde está el compañero que esta volteado y no le está poniendo atención y eso genera un silencio muy incómodo en el salón (...) otro movimiento físico que utiliza es merodear el salón como a una presa, pasar por todas las hileras y merodear, merodear, el león merodeando a los venados, a las gacelas... mirando atentamente y si tú, lo volteas y lo miras en el momento exacto en el que pasa, te mira con una vista de águila directa, queriéndote decir que te tiene en su mira (...) yo le tengo miedo. Jay (2018)

David está en octavo grado, tiene 12 años. Me compartió la siguiente anécdota en la que deseo resaltar el poder sobrenatural que en ocasiones experimenta el sujeto con miedo, una influencia que concede al otro y que supera la realidad física, que lo perturba y lo hace presa fácil. El libro rojo, como lo llaman los estudiantes por el color de sus cubiertas, es un libro de registros disciplinarios y de convivencia. Verlo genera una posible amenaza al estudiante, se trata del expediente para quien quebranta la norma. En sexto grado el profesor estaba visiblemente molesto en su escritorio, justamente abriendo el libro rojo. **Como si me estuviera traspasando:**



Yo estaba en clase de Geometría y cuando eso había un estudiante muy inquieto, que jode mucho, entonces el profesor lo llamo y él tenía el mismo nombre mío, yo creí que; es que él estaba detrás de mí y el profesor me estaba mirando, es como si me estuviera traspasando a mí para mirar al otro y me dijo: - ¡VENGA! - y yo: - ¡Ahhhhh! - [*Terror*], - me está mirando a mí, me está llamando a mí - [*Pensó*]. Y le dije: - ¿profe yo? - - y dijo: - no, usted no, quítese que es el otro de atrás -." (comunicación personal, 08 de junio de 2018). Agrega David sobre el poder ahora, para normalizar con sus manos; **yo no sé qué es lo que va a pasar si cuenta tres**: “(...) [*docente*] no llama por nombres a los que va a hacer la anotación [*registro disciplinario-convivencia*], sino que los señala, señala primero al estudiante y luego, señala afuera [*del aula*] para separarlo de los demás o si están haciendo indisciplina en la clase, él empieza con los dedos a contar hasta tres y yo no sé qué es lo que va a pasar si cuenta tres y no paramos, pero todos paran cuando ya va en dos, uno como que le tiene miedo y por esos gestos que él hace uno no sabe qué pasará si cuenta hasta tres si los estudiantes no se han callado. Es como un miedo que uno le tiene a ese profesor. David (2018)

Como ya se dijo, algunas actitudes del docente pueden configurar un abuso escolar que estimula el miedo del estudiante. En los relatos estudiantiles, se presentan dos tipos de expresiones de autoridad que temen, psicológicas y sociales. Las ofensas psicológicas por ejemplo, invaden su autoestima con actitudes como la burla, la amenaza con objetos o gestos, ridiculizarlo cuando ignora o se equivoca, ridiculizarlo con actividades y evaluaciones desmedidamente complicadas para sus propias circunstancias, desagraviarse evaluándolo frente al grupo y valorarlo por características que no presentan vínculos con el proceso educativo. La escuela y particularmente el aula de clase, es un escenario donde la comunicación no verbal del

docente tiene valor para incidir en las emociones y conductas de los estudiantes. El cuerpo del maestro, su cara, sus manos y sus movimientos son claves en esa comprensión. En esa línea, el paseo del docente por el aula podría ser una oportunidad para vivenciar el sentido pedagógico del encuentro con el otro y no una oportunidad para la sospecha, bajar la nota como castigo que promueva cierto orden, evidencia la necesidad de cubrir algunas deficiencias con autoritarismo. Igualmente, existen actitudes de abuso escolar que utilizan ofensas sociales en las que se pretende aislar al estudiante del resto del grupo, como obstaculizar intencionalmente su participación de cualquier dinámica escolar, ignorarlo o discriminarlo. El señalamiento del estudiante para excluirlo es una práctica muy efectiva de normalización, priva de una de las condiciones de mayor bienestar humano, la conexión social.

La práctica docente es una construcción sociohistórica que propende a través de la escuela por un proyecto común. Entre otras estrategias y para alcanzar esa finalidad, la disciplina es fundamental. En esa línea, en la escuela “además de órdenes, se toma el derecho de enjuiciar, castigar o recompensar a sus miembros, siendo algunos aceptados y otros expulsados. La vigilancia, el control y la corrección son característicos de las relaciones de poder que existen” (Sánchez, 2006, párr.13). Así, la disciplina motiva el aprendizaje de la obediencia más que el pensamiento crítico.

**5.1.1.4.3** *Autoridad parental.* Salomé destaca que el miedo no es solo a la autoridad del docente, también a la autoridad parental; **me cogió del pelo, me tiró contra la pared y me tiró una vara a la cara:**

En sexto mi papá fue a la entrega de notas y le dijeron que había perdido seis materias porque no exponía, cuando llegamos a la casa me comenzó a gritar que por qué no exponía, - que por qué perdió tantas materias - y después me cogió del pelo, me tiró

contra la pared y me tiró una vara a la cara y yo me agaché. Estuve como tres meses castigada por eso: no podía ver televisión, ni celular, lo único que me dejaba hacer era salir a jugar y hacer juegos mentales” Salomé (2018). Continúa Salomé, **boba**: “Por ejemplo cuando yo era chiquita, tenía seis años y porque en esos momentos me habían preguntado qué entendía del tema y no exponía [*en la escuela*], perdí la materia y mi papá me comenzó a gritar y sin culpa me dijo boba, que yo no sabía nada y yo en esos momentos quería suicidarme y en esos momentos llegó mi papá, pero el todavía no se había dado cuenta que yo quería hacer eso, me comenzó a explicar que él cuando le da mucha, pero mucha rabia, comenzaba a decir cosas, puessss inconscientemente y yo lo entendí. Salomé (2018)

La autoridad familiar no solo está constituida por el Estado que reconoce en la normatividad la importancia de su función social, sino que está constituida de manera trascendental por el amor y la solidaridad. El amor es el origen del respeto y el reconocimiento a la autoridad parental. Salomé no vive con su madre, desde muy niña su abuela paterna y su padre acompañan la crianza y la representación en el colegio. En ese contexto, el desempeño escolar de Salomé es una condición crucial para su bienestar, de allí depende la interacción con su padre. Los castigos severos de los padres humillan y agreden la autoestima de sus hijos, además, ofrecen un modelo de aprendizaje que es factible de imitar. Si la autoridad carece de asertividad y solo exige deberes y responsabilidad al otro, para Salomé será complejo comprender el porqué de sus resultados escolares y la forma de superarlos. Salomé aprende así la sumisión por miedo al castigo y de esa manera se configura su identidad.

El concepto de autoridad se ha aplicado a dos instituciones valiosas por su función social mencionadas acá como la escuela y la familia. Aunque la norma y la tradición haga esta

asignación para el cumplimiento de sus deberes, es insuficiente para aspirar al tipo de autoridad asociada al reconocimiento respetuoso de los méritos, de allí que sea necesario reconocer que dentro de los deberes de los maestros y de los padres está el hacerse merecedores de ese reconocimiento. Ahora, si la función social reconocida en las normas confiere a estas dos instituciones la autoridad de sus funciones, es un compromiso incluir dentro de estos deberes la instauración de la autoridad, no con base en la disciplina y el respeto por el mando, sino de manera fundamental, la autoridad con base en principios democráticos que no utilicen el miedo como herramienta de dominación y de paso estén incidiendo en la constitución identitaria de niños y jóvenes sumisos. El desafío es que los agentes inmersos en la escuela asuman una autoridad distante del esquema premio-castigo y se reconozca como un deber con finalidades educativas para la libertad.

Finalmente, el filósofo español José Antonio Marina exponiendo su teoría sobre la utilización política del miedo, nombra el miedo a la autoridad como “miedo reverencial”. En esa perspectiva, cita a Maquiavelo para dejar ver que, si el príncipe pudiera elegir entre ser temido o amado, la mejor elección es ser temido. Expone dos razones para su elección, la primera, porque los hombres dudan menos en hacer daño a quien aman que a quien temen, toda vez que la vinculación de amar se rompe cuando hay un motivo, pero el temor nunca se abandona porque emana del castigo. Y la segunda que “hacerse amar es difícil e incierto, en cambio, hacerse temer es muy fácil.” (Marina, 2011, p.64)

**5.1.1.5 Pérdida de autoridad poder o privilegios.** El castigo en el hogar es una consecuencia al incumplimiento de la norma familiar, pretende protegerla, recuperar el orden alterado, reparar los daños causados y la prevención de un nuevo quebrantamiento de esta. Es decir, es una estrategia de modificación de conductas no deseadas, ya sea, retirando eventos

positivos o presentando eventos negativos al responsable. En los niños y adolescentes existen tres tipos de castigos, físicos: golpes, aislamiento (negar permisos, encerrar), entre otros; económicos, como disminuir el dinero que usualmente se le entrega o no dar un premio material prometido y morales, como asignar tareas adicionales, escribir planas, suprimir o restringir privilegios por un tiempo determinado (acceso a dispositivos electrónicos, por ejemplo), confiscar algo valioso (juguete, mascota) y la utilización del lenguaje o de gestos que desaprobaban. Samuel tiene miedo a la penalización familiar por sus bajos resultados en las evaluaciones, esto pone en peligro los privilegios con que cuenta en su hogar y así su lugar en el mundo. En esas circunstancias, ha arrojado el miedo refugiándose tras la máscara de la mentira. **Si me ha ido mal, les digo que me fue bien:**

Otro miedo es a perder los exámenes, cuando me los entregan, veo la mala nota y tener que decirle a mi mamá (...) por eso yo siempre los guardo en una carpeta que ella no va a revisar (...) Prácticamente desde quinto [*oculta sus pruebas*]. En el segundo octavo todos los exámenes los perdía, pues la mayoría; le dije una parte de los exámenes perdidos a mi mamá, le contó a mi papá y los dos me echaron cantaleta, que si era que iba a volver a perder el año para sacarme de estudiar, me quitan el celular o no me dejan salir (...) eso me llevó mucho más lejos, a seguir ocultando exámenes y ya no les cuento ningún examen. Si me ha ido mal, les digo que me fue bien. Samuel (2018)

En esta experiencia relatada por Samuel, se presentan castigos parentales por bajos resultados en la escuela. La función normativa de su familia ha esperado evaluaciones satisfactorias, es el deber ser normativo que se le exige a Samuel. Exhibir los resultados negativos obtenidos en el colegio pone en riesgo su bienestar de privilegios, así que, inhibirse ocultando estos resultados, aplaza el dolor. El castigo originado en su incumplimiento de los

estándares familiares es una combinación del lenguaje que reprende, el aislamiento y la supresión de privilegios, sanciones que apuntan, de acuerdo con su narración, a subrayar lo que no se debe hacer, motivando el miedo y el engaño. Es posible que estrategias educativas de disciplina positiva, que incluyan en la sanción, lo que se debe hacer y cómo hacerlo, motiven otras actitudes. Estas normas familiares, entre otros asuntos, permiten comprender los valores familiares, el estilo educativo de los padres y de quienes ejercen la autoridad en el hogar.

**5.1.2 En educación: ¿miedo útil y necesario o sumisión?** En esta sección, se presentan inicialmente las voces, que al final analizamos. Pablo expone en su experiencia que **“para mí es beneficioso ese temor”**:

Yo tengo un temor que es perder dos materias o más [*afecta la promoción del estudiante al siguiente grado*], para mí es beneficioso ese temor porque ehh, porque gracias a eso yo me esfuerzo a no perder, estudio ehh para las evaluaciones, hago las actividades, hago las tareas ehh, lo que puedo hacer (...) hay un riesgo de que pierda el año y además es mi objetivo y el máximo objetivo, es no perder ninguna materia (...) para mí es algo negativo perder más de dos materias porque sería algo conflictivo para la relación con mi mamá, también sería algo conflictivo para mis objetivos de ser un gran futbolista (...) causaría en las demás personas mucha desconfianza en mí y mala relación. Pablo (2018).

Camilo, hincha apasionado de su equipo de fútbol, regularmente expresa alegría, cursa noveno grado y tiene 15 años. En sus relatos compartió experiencias de miedo en la escuela vinculadas a las sanciones académicas y familiares por bajo desempeño que le llevarían al fracaso, según sus creencias. Recuerdo con él una anécdota de octavo grado, hace un año ya. Estábamos en descanso en el aula, cuando este terminó, Camilo esperó que todos se retiraran, se movía con impaciencia de un lado a otro: - ¡profe tengo miedo!, ¡tóqueme las manos! -, casi

titiritaba. Estaban frías y húmedas. Su confianza me asombró: - ¡profe, yo me puedo quedar con usted en el aula, es que no quiero ir a clase! - Camilo suplicaba y respiraba rápido: - ¡profe! -, insistía Camilo. Traté de no perder la empatía por la premura del tiempo, si llegaba tarde a clase, podría ser sancionado: - ¿Camilo, por qué no quieres entrar a clase? -, le pregunté. - ¡Es que es clase con [*docente*] y tengo una exposición! - - Camilo -, traté de combinar la firmeza y la comprensión, - es necesario que afrontes esto, ¿estudiaste? -, le pregunté. - Si profe -. - Confía en ti y ves corriendo que te cierran el aula -. Camilo corrió. Aunque el miedo lo ha paralizado temporalmente, no siempre ha sido así. **“tengo que esforzarme más, para sentirme seguro”**:

Anteriormente [*primaria*], era mucho más fácil obtener una buena calificación, ganar las materias, ganar el año, tener una buena convivencia con los docentes, entre otras, pero últimamente siento que es mucho más difícil tener estos objetivos, esto me ha motivado a esforzarme más, a estudiar más a convivir más (...) para lograr los objetivos (...) el miedo a perder el año, a que me castiguen, a no ser bueno en las materias me ha motivado para tener buenas calificaciones, tengo que esforzarme más, para sentirme seguro.

(comunicación personal, 12 de junio de 2018)

Finalmente, Salomé, que ya conocemos en anteriores relatos de nuevo destaca la importancia que tiene para el bienestar personal, su padre. **“comencé a estudiar mucho más”**:

por el miedo a perder el año, porque yo nunca he perdido un año y no sé mi papá la reacción que tome, puede que tome una reacción mala o puede ser buena, por el miedo el fin de año de sexto, iba perdiendo sociales y la alcancé a recuperar porque del miedo que tenía de perder el año, comencé a estudiar mucho más para recuperar los exámenes y no perdí el año. Salomé (2018)

Algunos estudiantes al ser preguntados por los aspectos positivos o útiles del miedo en la escuela coinciden en encontrar beneficios en el miedo a bajos resultados y pérdidas del año escolar, porque les permite luchar por sus objetivos al esforzarse a estudiar, lo que se traduce en seguridad, en un aceptable rendimiento y en la promoción al siguiente año escolar. Esta interpretación motiva dos cuestiones. En primer lugar, ¿quién se beneficia con este miedo?, ¿el bienestar y proyecto de vida del estudiante o el de las personas representativas para él? es decir, ¿la concepción de bienestar y del proyecto de vida que tiene el estudiante es auténtica, o corresponde al sometimiento a las creencias aprendidas en el hogar y en la escuela? En estas experiencias concretas ¿el miedo es útil para quién? En segundo lugar, asumiendo la autenticidad y rigurosidad de la concepción que tienen de su bienestar y del proyecto de vida, ¿existen alternativas al miedo para motivar el cumplimiento de los mismos objetivos?, ¿se puede prescindir del miedo en el ámbito escolar? Tengamos un acercamiento a este dilema desde dos posiciones, una que acepta utilidad y otra que lo niega.

Camps, (2011) asevera que todas las emociones son útiles porque contribuyen a acrecentar el bienestar de las personas y de los valores morales, para lo cual hay que conocerlas y gobernarlas. En una teorización cercana, Nussbaum (2014) expone la utilidad y necesidad del miedo razonable porque nos orienta para apartarnos del peligro, sin embargo, propone un doble requisito para esta utilidad, que se combine con el interés general y que esté basado en unas concepciones sólidas de lo bueno y lo malo. En ese sentido, precisa la filósofa que el sujeto tiene que formarse en la concepción de su bienestar y de lo que lo amenace, concepción que debe servirle para abordar los peligros. En una referenciación armónica, Hobbes citado por Marina (2011) asevera que la seguridad promueve la satisfacción del interés personal en detrimento del ajeno, por ello, legitima el miedo madurado en razón, como el sentimiento civilizador que



fortalece en una dimensión política, el pacto colectivo de unión y subordinación. En un sentido similar, Norbert Elias citado por Marina (2011) visiona que ninguna sociedad subsiste sin regulaciones que ejerzan coacciones que se transforman en miedos, por lo tanto, la convivencia en cualquier dimensión humana produce y reproduce miedos inevitables. Finalmente, esgrime Marina (2011) un argumento que plantea un dilema difícil de resolver para un grupo social: “A nadie se le ocurriría abolir el código penal. Los códigos penales pretenden disuadir a la gente de delinquir, utilizando el miedo” (p.72).

No obstante, la discusión no se cierra en esos términos, porque el miedo puede considerarse como nocivo para la sociedad. Marina (2011) citando a Spinoza, hace una comparación entre el miedo utilizado por el poder y el miedo en la educación, expone que el fin del estado no es la dominación y el sometimiento de los hombres al derecho ajeno, sino por el contrario liberar del miedo y promover la creatividad y la libertad. Evalúa que la eficacia del miedo es engañosa, porque para reprimir el mal, perpetúa el mal. Y la educación, aunque apunta a dirigir la conducta del hombre, no lo hace para someterlo, sino justamente para ayudarlo a liberarse, agrega en esa perspectiva: “Al poder le interesa reducir las posibilidades del súbdito. El educador, por el contrario, quiere aumentar las posibilidades del educando.” (p.73-74). En el mismo texto, el autor plantea que justamente uno de los índices de progreso de la educación humana es la lucha contra la premisa de “la letra con sangre entra”, en razón a una doble dificultad, en primera instancia, que el uso del miedo no siempre produce el mismo efecto y en segunda instancia porque el miedo inhibe la conducta, pero no fomenta las conductas deseadas, además de producir serios daños.

Esta dificultad expuesta por Marina para determinar los criterios de utilidad, en particular, atendiendo los diferentes efectos que produce el uso del miedo sobre diversos seres humanos es

evidente en la realidad humana y escolar. El uso potencial del castigo o de la privación de la recompensa a una acción escolar, genera tantas respuestas de afrontamiento como de seres expuestos a esa misma situación. En ese sentido, se hace complejo definir este dilema en estos términos que no hacen parte del objetivo investigativo. El dilema queda abierto.

Finalmente, el miedo previene algunas situaciones dolorosas para los estudiantes, como han sido expuestas en los testimonios de este apartado y motiva unas acciones para resolver la amenaza, acciones que estos han considerado como beneficiosas. Así, se proyectan identidades que pudieran estar sometidas a la autoridad o identidades que se activan y movilizan para alcanzar su bienestar. Se puede conciliar esta doble visión de la identidad comprendiendo que los estudiantes han aceptado el estándar social y familiar como valioso, lo han convertido en objetivo y en ese sentido, el miedo les ha impulsado a alcanzarlo.

## **5.2 Apéndice Comprensivo**

Las experiencias previamente tematizadas y originadas en los datos estudiantiles analizados, el fracaso, el rechazo-exclusión, la crítica, la autoridad y la pérdida de poder o privilegios, además de la utilidad, son distintas caras de un mismo fenómeno relacionadas entre sí: el miedo. En ese camino, se proponen a continuación unas nociones que permitan explorar comprensiones del sentido esencial de este fenómeno y su vínculo con la identidad personal escolar. Inicialmente, me acercaré al poder en la escuela a partir de la mediación cultural, los estándares y el desequilibrio escolar, luego, discurriré por algunas creencias que se vuelven amenazantes; posteriormente, exploraré el esquema premio castigo, a continuación, la dificultad como fundadora de miedos, en seguida la incidencia de la desconexión social en el surgimiento de esta emoción y finalmente, la identidad y su tejido con el enmascaramiento.

**5.2.1 Poder.** En nuestro objetivo de capturar la esencia del fenómeno, se hace valioso abordar la relación entre poder y miedo. Marina justamente afirma que, “el poder, es decir, la capacidad del poderoso para conseguir que alguien se someta a su voluntad, se sustenta en tres capacidades: conceder premios, infligir castigos y cambiar las creencias o sentimientos del súbdito.” (p.44). Agrega el autor, que hay miedos provocados voluntariamente para alcanzar unos objetivos, son eficaces en ese sentido, porque motivan a quien se dirigen, a obrar de una determinada manera para liberarse del peligro, en esa línea, quien puede provocar miedo se apropia en cierta forma de la voluntad de la víctima. Quien tiene el poder de atemorizar, tiene el poder en una relación, de tal forma que, para aproximarnos al tejido entre poder y miedo acá esbozado, se recurrirá a las nociones de mediación cultural, estándares de homogenización y desequilibrio en la escuela.

**5.2.1.1 Mediación cultural.** Los estudios sociohistóricos inspirados en Lev Vygotsky abordan los fenómenos sociales comprendiendo las relaciones que existen entre el funcionamiento de la mente y las situaciones socioculturales en que se da ese funcionamiento. Es la cultura, la que otorga el significado a la acción humana. La investigación sociocultural presenta dos temas fundamentales, la acción humana y la mediación cultural. En ese sentido, la mediación cultural permite oficiar como nexo “entre las acciones concretas llevadas a cabo por individuos y grupos, por una parte, y los contextos culturales, institucionales e históricos, por otra.” (Wertsch, Del Río, & Álvarez, 2006, p.23). Más concretamente para nuestro objeto de estudio, tanto la experiencia emocional de los estudiantes, como su identidad están intervenidas por mediaciones culturales en contextos sociales adscritos a relaciones de poder que encarnan unos valores, principalmente, la familia y la escuela. La legitimación o resistencia que el estudiante despliegue con relación a estas mediaciones, es traducida por él mismo, en conflictos,

decisiones y en acciones tanto de su proyecto de vida, como de su bienestar. Es decir, se puede concluir que tanto la emoción y la identidad del estudiante, se vinculan a la aceptación o rechazo que este ejerza de las mediaciones culturales. Como mediadores culturales, la familia y la escuela encarnan unos valores y a través de ellos se transmiten creencias y formas de acción que no solo las posibilitan y las favorecen, sino también, las restringen y limitan al llevar implícitos unos filtros. (Rebollo & Hornillo, 2010).

En ese camino, las creencias aprendidas por las experiencias de miedo de los estudiantes y las configuraciones que éstas hagan de su identidad, reflejan en parte, la estructura del funcionamiento social. En ese sistema de interacción social, previamente definido y que representa unas relaciones de poder, es en el que se inscribe el sujeto. La escuela allí, crea y regula unos sistemas para el aprendizaje, no solo cognitivo, también emocional.

Ahora, en el desarrollo de la propia identidad, la mediación juega un papel importante, se constituye en una heterogeneidad dinámica de posiciones del yo en contextos sociales de actividad. Desde esta concepción asumida por este estudio, “la identidad se concibe como una cualidad emergente de las acciones en contexto, lo que implica atender a la relación entre estas acciones y los escenarios sociales y culturales de actividad en los que se ponen en juego” (Rebollo & Hornillo, 2010, p.239) En este estado, la mediación cultural como referente teórico nos permite comprender algunos valores sociales, creencias y formas de acción que han estado a disposición de los estudiantes en la escuela para vivir sus experiencias de miedo y otorgarle significados a su identidad.

La mediación cultural es un concepto creado por Vygotsky que permite comprender las funciones de la escuela y la familia, como nexos entre la cultura y las actuaciones de los sujetos. En esas circunstancias, los mediadores culturales interactúan desde una posición que representa

una relación de poder manifestada en la posibilidad de incidir con fuerza en las creencias y los valores de otros sujetos, es lo que Wertsch llama “construcción del sujeto”. Se trata de un proceso de socialización, en donde una institución, como la escuela o la familia, dominan unas formas de acción orientadas a unos objetivos considerados adecuados en un contexto “y que son enseñadas de una u otra manera por los miembros que tienen experiencia” (Wertsch, Del Río, & Álvarez, 2006, p.19), reproduciendo un orden social y cognitivo existente.

**5.2.1.2 Estándares.** Todo lo que existe en el mundo es susceptible de ser normalizado y así, homogeneizado. Específicamente para nuestro objeto de estudio, las normas sociales, regulan el comportamiento humano en sociedad y establecen un orden determinado. En ese escenario, se relacionan sistemáticamente las normas sociales, jurídicas, morales, religiosas, estéticas, de trato social y tantas como cuanto grupo humano exista. Específicamente, existen tres tipos de regulaciones dirigidas a los participantes de esta investigación y que determinan sus emociones y la configuración de la identidad, los estándares escolares, que abogan por una forma de convivir y disciplinarse en la escuela e igualmente por unos criterios de rendimiento académico; también, unos estándares familiares que hacen alusión a expectativas parentales, y, unos estándares personales, vinculados a creencias propias del sujeto y a su proyecto de vida. En estos, se pueden identificar bienes reconocidos por las normas sociales y que, por tanto, influyen la vinculación a esos sistemas normativos. En ese sentido, estos estándares definen valores vinculados a la sociedad, las instituciones, las virtudes, costumbres, doctrinas religiosas, la belleza, la moda y la cortesía.

Las normas son la expresión de un entorno económico, social, cultural, ideológico, jurídico en el que se desarrolla la conducta de las personas y que determina sus emociones (Camps, 2011), que en palabras de Nussbaum (2014) trabaja con unas nociones de lo que se

considera peligroso y que puede construir una noción de peligro donde no lo hay, es decir “crea una noción de peligro o la suprime” (p.389). Es decir, los estándares definen creencias que devienen en peligros.

Los estándares familiares y escolares son preponderantemente heterónomos, toda vez que son creados por la autoridad familiar o escolar, promueven unas ideas y unas creencias sobre el bien y el mal propias del contexto en que se vive, definiendo unas relaciones de poder y reglando tanto la manera de percibir, sentir, pensar y actuar en ambos contextos, como en sociedad. Para esto, se apoyan en el esquema premio castigo, induciendo unas ideas para obtener placer y evitar el dolor.

La escuela y la familia tienen un papel importante en el proceso que experimenta el sujeto en la interiorización de estos estándares, de tal forma que un estándar social se convierta en un estándar personal, con la posibilidad de pasar de las sanciones propias de las normas sociales, a las sanciones vinculadas a la culpa y la vergüenza, propias de las sanciones personales.

**5.2.1.3 Desequilibrio en la escuela.** González-González (2014b) en su valioso escrito sobre el miedo de los docentes colombianos, reconoce que la educación es “un sistema, una forma de poder, una manera de comprender y hacer comprender el mundo, de leer y accionar la realidad” (p.61). La escuela en particular, como uno de los instrumentos de ese sistema, presenta una división de roles y poderes desequilibrada que en consecuencia, culpabiliza en forma importante al estudiante de los resultados académicos y le dificulta la construcción autónoma de su identidad, entendida no tanto en relación a los límites de los otros sino a las propias capacidades y a las funciones que el otro libremente le asigna al sujeto (Martínez Rodríguez, 2004).

Martínez Rodríguez (2004) hace tres valiosos apuntes que se acercan a la comprensión del sentido del fenómeno abordado. En primer lugar, la educación adolece de principios democráticos, presenta un desbalance en la responsabilidad de los sujetos que en ella intervienen. Al estudiante, no se le reconoce como sujeto de aprendizaje, si como un objeto del acontecimiento curricular, al que se le dificulta influenciar la forma y el contenido de su propia educación. Afirma en esa perspectiva que “ni los padres, ni el estado tienen el derecho exclusivo o la autoridad única sobre la educación de los hijos.” (p.31). Aboga por la participación crítica del alumno, de tal forma que contradiga la jerarquización escolar y se resista a la pretensión de configurarlo en la obediencia y en la pasividad. En segundo lugar, asevera que la obstinación por respuestas correctas y la sumisión se traduce en miedos. Y, en tercer lugar, alerta sobre la incidencia que tiene sobre el miedo escolar la enseñanza transmisiva, autoritaria y cargada de instrucciones, lo que se traduce en aprendizajes fundamentados en la repetición y la memorización, que tendrán como resultado sujetos pasivos, controlados y receptivos. Estos tres precisos apuntes, indudablemente nos permiten avanzar en comprensiones sobre la esencia del fenómeno estudiado y su vínculo con el poder. Los peligros señalados en el presente análisis, el fracaso, la crítica negativa, el rechazo, la autoridad y la pérdida de privilegios, incluso en la visión utilitaria del miedo, está presente el desequilibrio escolar en los términos acá señalados.

**5.2.2 Creencias.** En principio, para Nussbaum (2008) las emociones siempre “suponen la combinación del pensamiento sobre un objeto y el pensamiento sobre la relevancia o importancia de dicho objeto; en este sentido, encierran siempre una valoración o una evaluación” (p.45), agrega que las emociones son “juicios relativos a cosas importantes, evaluaciones en las que, atribuyendo a un objeto externo relevancia para nuestro bienestar, reconocemos nuestra naturaleza necesitada” (p.41). Para completar este punto de partida, el Diccionario de la Real

Academia Española (DRAE, 2014) define la creencia como el “Firme asentimiento y conformidad con algo”, esto es, admitir como cierto algo con lo que se está conforme. En otras palabras, una emoción es una creencia sobre un objeto que el sujeto evalúa como relevante para su bienestar general. En segundo lugar y tejiendo esta noción exploratoria, Marina (2014) al exponer su propuesta educativa preventiva del miedo, afirma que este se aprende por un mecanismo en el que “la experiencia influye en las creencias, las creencias en los sentimientos, los sentimientos en la acción” (p.65) y la acción en la experiencia, empezando de nuevo el ciclo. Se trata de un esquema que determina lo que el sujeto aprende, actúa y lo que finalmente es. Y así, nuestras emociones y actos en el mundo dependen de lo que creemos que este es.

Hay creencias, como lo hemos evidenciado tanto en los relatos estudiantiles como en el análisis, que se convierten amenazantes para el estudiante y que por tanto generan sensaciones de miedo, se trata de creencias que se pueden reevaluar. Estas creencias sobre sí mismo o sobre el mundo, generan una tendencia a interpretar peligrosas cosas, que no lo son, es decir a exagerar la amenaza (Marina, 2014). En un sentido afín, Camps (2011) reconoce que las emociones vienen dadas por creencias que el sujeto tiene de la realidad y que con frecuencia pueden proceder de creencias o cogniciones equivocadas. Creencias sobre la realidad personal o del mundo afines a estándares sociales o familiares y que por tanto se aprenden socialmente, importantes para el bienestar general y que proyectan nuestras emociones, nuestros actos y lo que somos. Hay justamente, tres tipos de creencias que se destacarán por su activa presencia en los relatos y que cumplen las características expuestas: el error, la competitividad escolar y algunas creencias personales.

**5.2.2.1 El error.** En primer lugar, el error, que, para efectos del análisis investigativo, se compara con la ignorancia, aunque se ha diferenciado el primero de la segunda en razón a que el



primero se ha asumido como una tergiversación que se aleja del estándar correcto y la segunda, el desconocimiento total del estándar. El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2014), define el error como un “concepto equivocado o juicio falso”. Y como una “Acción desacertada o equivocada.” Efectivamente, el error pone al sujeto en la discrepancia entre lo que es y lo que debería ser, regularmente se presenta ante situaciones en las que, utilizando los medios disponibles y la experiencia, no se logran resolver.

El error y la ignorancia, se presentan en la escuela tanto en aspectos de convivencia, como en procesos cognitivos, que evidencian en este último sentido, la dificultad para comprender un problema o una pregunta, el uso de un procedimiento inadecuado, de materiales inapropiados, dificultades en razón de la percepción, la memoria, la atención, la toma de decisiones y la evaluación de un problema, entre otros. Se han asociado a situaciones negativas y no deseadas en la escuela, olvidándose de su papel esencial en el desarrollo del conocimiento, justamente, la realidad que experimentamos no sería factible sin estos. El error es didáctico porque le facilita al profesor el conocimiento de sus estudiantes y del proceso, puede motivar el aprendizaje, permite identificar la realidad como impredecible, admite reflexionar sobre la pertinencia del estándar, lleva al estudiante a un proceso de reinvención en donde el conocimiento es edificado, no aceptado.

El error, es una fuente de miedo que convierte la escuela en un espacio amenazador y conduce al estudiante a vivir experiencias de fracaso, crítica negativa, pérdida de privilegios, rechazo e incluso conflictos con la autoridad al no cumplir el estándar. En esa perspectiva, Martínez Rodríguez (2004) afirma que,

“La amenaza a no poder contestar se convierte en una amenaza al yo, a la identidad propia. El miedo a “no ser” un buen alumno, a no ser reconocido por los compañeros, a

ser expuesto públicamente como incompetente se cultiva en el proceso de socialización escolar del estudiante.” (p.6)

No se trata en ese sentido de satanizarlo, sino de fortalecerlo como herramienta didáctica que promueva la aceptación de los límites, el aprendizaje y la autocrítica; no el miedo. Allí tiene un papel trascendental el maestro.

**5.2.2.2 Competitividad escolar.** La competitividad escolar es una creencia por reevaluar, reconocida como la actuación del estudiante en disputa por el cumplimiento de unos propósitos escolares conocidos y bajo unas mismas condiciones. Implica que el otro sea considerado como un adversario, en tanto se le debe superar. De esas actuaciones, se obtienen algunos beneficios asociados a premios como la superioridad con relación al otro, la ausencia del error, la aprobación escolar y parental, el reconocimiento público, el ser destacado en las clasificaciones escolares, la participación en eventos, entre otros. Una escuela así, presenta algunas características consideradas negativas, como la dificultad para potenciar el gusto por el aprendizaje, la promoción de estudiantes exitosos a partir de la utilización de evaluaciones escolares por resultado, que clasifican y seleccionan, así el estudiante valora el resultado y no el esfuerzo, genera además una visión negativa del error en la que se castiga por su comisión, además, como se hace imprescindible superar al otro, por esa vía forja el individualismo, la sospecha, la hostilidad y acentúa las diferencias, genera baja tolerancia a la frustración y es una significativa fuente de miedo.

Por el contrario, una competitividad positiva promueve la competencia consigo mismo para superar las debilidades, solucionar problemas, en que lo importante no es ganar, sino mejorar. Promueve actitudes colaborativas en donde los propósitos son considerados comunes y

su logro distribuye satisfacciones mutuas. Además, es cercana a valores como la confianza, la amistad y la generosidad.

**5.2.2.3 Creencias personales.** Por último, existen unas creencias personales nocivas que obedecen a procesos de autopercepción y autodefinición que en ocasiones no son expresadas por los estudiantes, o al menos no conscientemente, por ejemplo la necesidad de éxito como condición de valoración e inclusión, necesidad de competir y ganar, necesidad de ser reconocido y aprobado por los demás, el perfeccionismo, creencias en las que los estudiantes se autodevalúan y anticipan resultados negativos (no soy bueno, no soy capaz, las otras personas son superiores a mí, me criticarán y rechazarán, no puedo hacerlo solo, me siento fracasado, siempre se burlan de mí, entre otras).

Finalmente, y como ya se ha expuesto, la mediación cultural de la escuela representa unos ideales sociales que transmite unas creencias y promueve unas acciones en los agentes inmersos en ella, incluidos por supuesto los estudiantes. Estas creencias inciden en la forma de este de percibir, interpretar y actuar en el mundo. Algunas emociones como el miedo surgen de la evaluación que el sujeto hace de estas mediaciones, la legitimación o resistencia. En esa perspectiva, “hay que detectar creencias nocivas, luchar contra ellas para desacreditarlas y eliminarlas, y el cambio aparece” (Marina, 2014, p.92) Porque “no nos hacen sufrir las cosas, sino la idea que tenemos de las cosas. Si cambiamos la forma de pensar, cambiamos la forma de sentir (Marina, 2014, p.92)

**5.2.3 Premio-Castigo.** La existencia del miedo en el plano humano parece sincrónica al esquema premio castigo, como se evidencia en los relatos y en el análisis de estos. En esa línea justamente, Antonio Damasio afirma que “Las emociones son inseparables de la idea de premio o castigo, placer y dolor, acercamiento o huida, ventaja o desventaja personal. Por último, es

inevitable que sean inseparables de la idea del bien y del mal.” (Citado en Fabres, 2005, p.4).

Este esquema se evidencia al abordar el comportamiento humano por asociación, y es utilizado en diversos contextos, como la escuela. Consiste en el estímulo de comportamientos en función de sus consecuencias, de tal forma que, si el comportamiento tiene un premio, tiende a repetirse y si el comportamiento tiene un castigo, tiende a evitarse.

El premio es una consecuencia positiva que recompensa un comportamiento deseado, con la finalidad de aumentar ese comportamiento. La escuela premia con la evaluación, los reconocimientos públicos y privados a través de clasificaciones o elogios, la participación en determinados eventos, la comunicación a padres, entre otros. Un premio permite que el estudiante entienda la naturaleza de su esfuerzo, sin embargo, es susceptible de crear competencia y de allí, individualismo, envidia y frustración que inciden en su libertad para elegir.

El castigo a su vez es una consecuencia negativa que desestimula ciertos comportamientos. La escuela tiene castigos como bajas evaluaciones, refuerzos académicos, suspensiones, cancelaciones, llamados a padres, privación de la participación en determinados eventos, entre otros. La finalidad evitativa del castigo por sí solo puede presentar dificultades cuando se abstiene de ir a la raíz de la dificultad y no ofrecer alternativas a la conducta que reprocha. Es importante, si fuese necesario implementarlo, que además, la escuela indague las razones de ciertas conductas reprochables y las formas de solución. Los castigos, como se puede evidenciar en los relatos de los estudiantes, producen miedos y en algunas circunstancias no educan, sino que generan sufrimiento y adoctrinamiento. Los castigos, orientados al cumplimiento de ciertos estándares, desconocen en ocasiones el esfuerzo del estudiante y sus circunstancias particulares y evidencian la desigualdad entre pares. Sin embargo, queda un

dilema no resuelto y ya discutido en el aparte sobre la utilidad del miedo: ¿si no hay castigo, se respetarán las normas?

El premio y el castigo pueden reconocerse como formas que facilitan la manipulación del comportamiento estudiantil, tanto en la dimensión de convivencia escolar como en la cognitiva, toda vez que, como se indicó antes, este esquema condiciona ciertas conductas a la aparición de unas consecuencias asociadas, más que motivarlas por un auténtico interés y por su valor en sí. Marina (2011) en esa perspectiva, al explicar su concepción sobre la función educativa del miedo, asevera que la educación utiliza los mismos mecanismos del poder: “El premio es preferible porque incita a repetir las acciones premiadas, es decir, anima a la acción querida. En cambio, el castigo sólo inhibe una conducta, pero sin fomentar con claridad otra conveniente, y puede producir serios daños.” (p.74). Daños, como condicionar la estructura escolar y las relaciones entre los agentes educativos, agrediendo la libertad al favorecer el cumplimiento de ciertos estándares, motivando la obediencia y un espíritu retributivo, en razón a que se actúa para acercar el premio o evitar el castigo. El miedo cumple acá una función de instrumento de medición, determina fundamentado en el cumplimiento de los estándares sociales y personales, la cercanía del premio o del castigo.

**5.2.4 Dificultad.** En los relatos de los estudiantes, se pudo evidenciar que la dificultad acompaña algunas experiencias de miedo relativas a peligros como la crítica, el fracaso, el rechazo, la pérdida de privilegios incluso, la relación con la autoridad. En clave de Bauman, (2010) “Lo que no somos capaces de manejar nos es «desconocido», y lo «desconocido» nos asusta. Miedo es el otro nombre que damos a nuestra indefensión.” (p.124)

En la Segunda carta a quien pretende enseñar, Freire (2010) expone que siempre hay una relación entre el miedo y la dificultad, entendida esta como un obstáculo para ocuparse de algo.

La dificultad provoca un miedo que paraliza, que persuade de desistir al obstáculo sin lucha y sin esfuerzo. En el sujeto que teme hay inseguridad para enfrentar el obstáculo (a modo de ejemplo: por falta de fuerza, de equilibrio emocional o de competencias científica). Amplía el pedagogo, que la dificultad se presenta en primera instancia porque no se han identificado objetivamente las razones del obstáculo y en segunda instancia, porque si esas razones existieran, no se comparan con las posibilidades de afrontarlo. Es decir, una falta de capacidad de respuesta del individuo para afrontar el obstáculo. En ese escenario podrían ocurrir tres eventos: (a) que la capacidad de respuesta esté a la altura del obstáculo (Miedo infundado); (b) que la capacidad de respuesta es mayor (Ningún miedo) y (c) capacidad de respuesta es menor. En este último escenario el sujeto puede paralizarse al entender que el obstáculo es superior a cualquier intento de respuesta. Sugiere Freire (2010) no retroceder, buscar la ayuda de alguien o establecer lo que se puede hacer para aplazarlo y afrontarlo con éxito en el futuro.

**5.2.5 Desconexión social.** Es con el colectivo humano que podemos vincularnos a la naturaleza y a la cultura, desarrollar nuestro proyecto de vida y obtener el bienestar general. En el ámbito social, esta conexión facilita la integración a las instituciones públicas y privadas y la participación en diversos grupos y movimientos sociales. Mas que una disposición humana a la integración, es la misma supervivencia la que lo exige, facilitando asuntos básicos como la familia, el trabajo conjunto, la educación, el ejercicio de los derechos y deberes, el afecto, la colaboración, la democracia y todas las oportunidades que surgen en la integración social. Incluso, a tono con la presente investigación, la conexión social en términos de correspondencia en la escuela, genera estabilidad emocional y se encuentra íntimamente vinculada a la autoestima.

La escuela misma es un pequeño escenario de conexión social, por lo que hace valioso que allí, se reconozca la necesidad humana de convivir y conectarse con otros en unas determinadas condiciones de reciprocidad. En la amenaza a esta prioridad se encuentra el origen de algunos miedos y la constitución en uno u otro sentido de la identidad. En los estudiantes participantes se evidencia tanto, la importancia de la integración social con su familia, profesores y pares como, la aprobación que estos le hagan. Incluso algunos de ellos dependen fuertemente de la imagen que los otros les devuelven de sí mismos, en una forma de instancia final de su emoción y de su identidad.

La tematización de las experiencias de miedo consecuente del análisis devela en todas ellas un vínculo revelador entre la hetero-definición que hacen otros significativos y la autodefinición del estudiante, revelador en tanto permite establecer el peso que tiene tanto en las diversas experiencias de miedo, como en la configuración de la identidad, el otro, la relación con el otro. En otros términos, la hetero-definición significativa deriva en las formas de percibir, interpretar y actuar del estudiante en el escenario escolar.

La perspectiva relacional de la identidad, asumida en esta tesis, es el “ámbito sociocultural en el que los seres humanos, tanto a nivel individual como colectivo, ejercen, invocan o reclaman su propia identidad.” (Álvarez-Munárriz, 2011, p.408). Es en esos escenarios culturales y a través de las prácticas de participación del sujeto donde se interactúa con lo otro, con los otros. “De este modo, la identidad se constituye en una heterogeneidad dinámica de posiciones del yo en escenarios sociales de actividad.” (Rebollo & Hornillo, 2010, p.239)

En los peligros escolares tematizados: fracaso, crítica negativa, pérdida de privilegios, pero en forma fundamental la relación con la autoridad y el rechazo, incluso en la utilidad del miedo, se puede constatar el vínculo de la desconexión social con el miedo escolar y con la

configuración de la identidad. La emoción del miedo y la identidad, no obedecen exclusivamente a aspectos individuales, sino relacionales.

**5.2.6 Identidad enmascarada.** Hemos asumido la identidad como una construcción dinámica de significados en interacción desde la narrativa personal. Este proceso se va acomodando en la línea del tiempo del sujeto, manteniendo coherencia en las narraciones sobre los proyectos, decisiones y acciones. Se construye en las prácticas culturales y con los recursos disponibles (lenguajes, sociales, económicos). El uso del lenguaje y las actividades de participación del individuo permiten comprender la identidad elegida. (Hernández, 2007)

Ahora, nuestra investigación reconoce la posibilidad de identidades múltiples, así que hemos hecho un acercamiento a la identidad personal escolar. Esta es una categoría de carácter relacional que se construye en la interacción con otros sujetos en un escenario físico concreto: la escuela. En la que no solo es importante lo que los estudiantes narran sobre sus experiencias con esos otros agentes y las definiciones de otros, sino también, las prácticas en las que participan, o no. El estudiante se narra a sí mismo luego de elaborar un “diálogo interno en el que se organizan las distintas voces que expresan los discursos sociales” (Hernández, 2006, p.462). Utilizando sus recursos simbólicos, expresa su apropiación de la presencia sociocultural en la escuela, de los lenguajes y prácticas que lo componen.

El presente análisis está centrado en la constitución del sujeto escolar en unas circunstancias específicas, sin embargo, es significativo reconocer que la identidad de cada estudiante estará influenciada por las características propias (carácter, personalidad, proyecto de vida, otras identidades, entre otras), de sus experiencias extraescolares (familia, amigos, consumos culturales) y escolares (Reyes, 2009). La escuela con certeza es un espacio de vida del sujeto, allí, algunos de ellos elaboran experiencias emocionales como el miedo, que van



configurando su identidad. La sola narrativa que han hecho los estudiantes sobre sus experiencias permite comprender su identidad personal escolar, esa manera de percibirse y contarse influye a su vez en sus percepciones y actuaciones.

La metáfora de la máscara del miedo se ha propuesto en esta investigación como una necesidad para representar lo que no se es y que aparece en la tensión entre las expectativas del estudiante y las expectativas sociales, allí la familia y la escuela. Alude a las diversas configuraciones identitarias asociadas al miedo que, en el caso específico de la escuela, los estudiantes asumen para ocultarse, defenderse, asumir un personaje esperado o participar de la cotidianidad escolar. En los relatos anteriores, tanto los estudiantes, como el análisis hicieron alusión a la mascarada, sin embargo, he extractado algunos relatos que facilitarán la comprensión de esta noción exploratoria.

En su estancia desde preescolar en el colegio, Olivia compartió con sus compañeros más importantes, su asistencia al coro, además, les había expresado que cantaba muy lindo. Ellos justamente, le pidieron en diversos espacios que cantara, pero Olivia nunca les cantó. Siendo precisos, si lo había hecho una vez, pero enmascarada en otras voces. **Olivia, escena uno:**

Yo sí canté en el colegio una vez (...) cantaba con el coro en el colegio, pero no me daba pena porque no saben que es mi voz (...) Querían que yo cantara y a mí siempre me da miedo, si yo nunca hubiera dicho que canto, no me daría miedo, porque ellos no esperarían que lo hiciera bien (...) entonces todos esperan mucho de mí, entonces me da miedo que no les gustara. Olivia (2018).

- ¿Consideras que tienes liderazgo en trabajos en grupo en el colegio? - **Olivia, escena dos:**

(...) considero que sí soy muy buena líder, pues como yo no me hago con nadie en trabajos de grupo (...) es que el profesor de biología nos pone como que: - ¡bueno, ustedes verán, esa es su nota del periodo, tienen que organizar la huerta, ¿yo no sé cómo?! - Entonces yo me paro [*frente al grupo*] con Luisa ¡ooo! con Catalina y entonces ellas hablan, y yo les digo qué hablar [*sonríe con timidez*] porque yo no hablo en público, yo no le voy a hablar a todo el salón (...) yo lidero y ellas hablan, ellas son las comunicadoras y yo les digo las ideas [*sonríe con picardía*]. Olivia (2018)

Ana Gabriel en su protocolo pide enmascararse para no ser vista. **Ana Gabriel, escena tres:**

En cuarto, había que hacer una tarea y exponerla, entonces yo se la preste a un compañero. Faltaban 5 nombres para que saliera yo a exponer y estaba temblando, casi para llorar, pero salió el niño al que yo le había prestado la tarea, y él dijo todo lo que yo iba a decir, en ese momento me dio mucha rabia y también sentí alivio ya que no tenía que exponer. Creo que desde aquí empecé a colocarme excusas para no salir a exponer y para dejar de hacer cosas que me daban temor.” Ana Gabriel (2018)

Jay, enmascara sus sentimientos. **Jay, escena cuatro:**

Yo enmascaraba mi personalidad cálida y de demostrar mis sentimientos a simplemente ser amable (...) no me abro tanto, yo me ponía una máscara que ponía solamente una superficie de mí, de amabilidad, pero no me abría a los demás en forma emocional, por ejemplo, en actividades de grupo en la que los estudiantes se conocían, yo solamente daba vistas básicas de mí, amabilidad, pero no mostrando sentimientos. Inseguridad a que, con esa información mía, me vulneraban después. Jay (2018)

Luego agrega. **Jay, escena cinco, “yo iba a las olas que los demás pintaban”:**

Los miedos escolares generaban en mí cierta tristeza, me menospreciaba a mí mismo, porque yo pensaba que lo que decían esas personas era por algo, porque yo era inferior, entonces eso generaba mucha tristeza y melancolía (...) por ejemplo ver una chica que me gusta y no hablar con ella por temor a que pase algo malo, yo sentía que conmigo había algo malo (...) pues era muy poco el cuidado y el afecto que me tenía a mí mismo y cuando eso pasa (...) yo hacía lo que los demás decían, yo iba a las olas que los demás pintaban, no era real en mi propia forma de ser. Jay (2018).

Enmascarar el ser, bajar la cola y someterse a la autoridad; inmovilizarse y mimetizarse como el lagarto para parecerse al ambiente y evitar la crítica, el rechazo o el fracaso; huir como la gacela para buscar refugio y evitar la crítica, el rechazo o el fracaso, o finalmente, afrontar el peligro y pelear como un león. Porque evidenciar el ser, como es, presenta unos riesgos, el riesgo a la pregunta, la ignorancia, el error, al dolor, al sufrimiento, la degradación, la desaprobación, el castigo, la burla, o la humillación. Enmascararse para sobrevivir a la incertidumbre de la escuela y la familia, porque ambas aclaman por estándares que homogenizan con unos patrones de convivencia y disciplina que establecen un orden y una reglamentación académica intolerante al error y a las diferencias. Enmascararse es como un tipo de vergüenza que Marina (2011) llama pudor: “El pudor es el miedo a ser sorprendido desnudo, sin defensa, a merced del juicio del otro. Vestirse es ponerse a cubierto. Ponerse un antifaz o unas gafas de sol es poder mirar sin ser reconocido.” (p.128). Es una pose que les permite a algunos sujetos adaptarse al mundo objetivo.

Le pido a Ana Gabriel, que cierre este texto fenomenológico con un aparte de su protocolo. **“la amistad y el amor podían romper cualquier barrera o miedo”**:

En tercero tenía una exposición sobre un poema de amistad, estaba muy nerviosa me prepare mucho para eso, aun así, creía que no podía, pero mi mama tuvo una idea:

propuso que Andrea [*su mejor amiga*] y yo saliéramos juntas. Y así fue, ambas fuimos de vestido y leímos el poema, al final soltamos un globo de corazón lleno de helio. Me sentí muy asustada al principio, pero al saber que Andrea estaría conmigo me dio tranquilidad y me sentí más segura. Desde ese momento supe que la amistad y el amor podían romper cualquier barrera o miedo. Ana Gabriel (2018)

A pesar de que las máscaras están destinadas a ocultar lo que el sujeto es, en ocasiones, dejan unas grietas que permiten conocer el ser. En su narración, la máscara agrietada de Ana Gabriel filtra su lado oculto para reclamar amistad y amor como una estrategia de arrostramiento del miedo. La escuela y la familia son responsables de ofrecer una respuesta a Ana Gabriel.

Van Manen (2004) define el tacto pedagógico como un tipo de conocimiento para escuchar y entrar al mundo del niño, permitiendo determinar lo apropiado y lo inapropiado para su aprendizaje. Esta solicitud pedagógica es posible, si se hace con tacto y afecto, sintonizándose con las situaciones del joven y mostrando y encarnando formas posibles de ser. El conocimiento y lenguaje pedagógico “no es sólo cognitivo en el sentido habitual. Es <pático> (como en empático). Más que pensarse o razonarse, es un conocimiento que se siente” (p.59). El profesor de verdad sabe cómo ver al niño, se percata de su sentimiento, de su estado de ánimo, reconoce “la tensión que existe entre el ser del yo y el proceso de llegar a ser del yo, entre quiénes somos y quiénes y qué podemos llegar a ser” (p.46).

## Capítulo 6

### Consideraciones Finales, Recomendaciones y Limitaciones

“El conocimiento fáctico y la lógica no alcanzan para que los ciudadanos se relacionen bien con el mundo que los rodea. La tercera capacidad...imaginación narrativa, es decir, la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona. El cultivo de la comprensión constituye un elemento clave en las mejores concepciones modernas de la educación para la democracia...formación participativa que active y mejore la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano.” (Nussbaum, 2010, p.132-133)

Es necesario advertir que en las investigaciones fenomenológicas hermenéuticas, “Como en poesía, no es adecuado pedir una conclusión o un resumen de un estudio fenomenológico” (Van Manen, 2003, p.31). Su propósito es significar la experiencia vivida, porque entender la esencia del hecho es evocar su misterio, el misterio, en este caso, de la experiencia vivida del miedo.

En este capítulo final, se presentan tres reflexiones con un alto contenido propositivo, originadas en la triangulación entre la literatura asumida, los datos recogidos y el análisis de la experiencia investigativa. En primer lugar, se harán unas consideraciones finales en dos niveles, de orden conceptual y metodológico; luego, unas recomendaciones en tres niveles, sobre posibles estudios, en atención a la praxis pedagógica e institucional y la formación docente y, sobre la política educativa; finalmente se enunciarán las limitaciones investigativas.

#### 6.1 Consideraciones Finales

1 8 0 3

Las consideraciones finales derivadas de la investigación se harán en dos apartados, inicialmente se referirán unas formulaciones de orden conceptual que obedecen a categorías que, a pesar de su fuerza potencial para comprender el fenómeno, no se asumieron con mayor

profundidad. Luego, en un segundo aparte, se expondrán unas reflexiones que evalúan la metodología fenomenológica hermenéutica utilizada, luego, se listarán unas valoraciones a las técnicas utilizadas.

**6.1.1 De orden conceptual.** En este camino investigativo que por su límite temporal exige centrarse en los objetivos, no se consiente distraerse en voces que invitan a recorrerlo de otra manera, así, fueron emergiendo unas categorías que aún destellan sobre la relación entre los fenómenos del miedo y de la identidad personal escolar. Se presentarán tres categorías que cumplen estas características.

De algunos relatos de los estudiantes participantes surge una primera categoría conceptual emergente, es el miedo escolar originado en las posibilidades de ser distinto. Al no ajustarse a los estándares sociales de homogenización, lo novedoso, lo particular y lo raro, que con frecuencia está asociado a mediaciones culturales prejuiciosas y estereotipadas, motiva experiencias de miedo.

Una segunda categoría deslumbrante y difícil de apartar, es el dilema ético que nos reta Spinoza, citado por Camps (2011): «no deseamos las cosas porque son buenas, sino que son buenas porque las deseamos». En el mismo texto, la autora afirma que las emociones están constituidas por aspectos de índole cognitivo y también desiderativos, estos últimos, proyectan la realidad, los objetivos sobre esa realidad y unas acciones para alcanzar esos objetivos. Es interesante atender el deseo como constitutivo tanto de la emoción (incluido el miedo) como del sujeto (identidad). En los inefables estados de necesidad y tensión que los sujetos experimentamos, el deseo surge como una posibilidad de satisfacción. Cuestionarse, por ejemplo, ¿cómo es la experiencia de la frustración del deseo en el surgimiento de la emoción del miedo y así de la constitución identitaria? O ¿comprender la relación del deseo del sujeto con lo

que este considera su bienestar general y su proyecto de vida y así establecer algunos puntos de encuentro con los peligros que originan el miedo?

Finalmente, la relación entre miedo y disciplina escolar. Aunque está se abordó, no se hizo en forma directa, en razón a que los datos no arrojaron experiencias significativas y precisas en esa línea, tan solo en la actitud autoritaria del maestro y en los estándares se pueden encontrar algunos trazos, sin embargo, en mi trasegar por la escuela, he observado experiencias de miedo vinculadas al sistema disciplinario escolar. La disciplina es un método coercitivo que se implementa en la escuela para encauzar la conducta y que garantiza la obediencia, sugiriendo uno probable tejido con relaciones de poder. En ese sentido, posiblemente las prácticas de disciplina que someten y controlan en la escuela, motivan experiencias de miedo.

### **6.1.2 De orden metodológico.**

En la presente tesis, la naturaleza y estructura del miedo de algunos estudiantes de la Institución Educativa José María Bernal y la relación con su configuración de la identidad personal escolar, ha sido captada con el uso del método fenomenológico hermenéutico. En ese sentido, el miedo se estudió desde la experiencia tal como fue vivida por los estudiantes participantes, la descripción fue fiel y el análisis apuntó a tematizar y estructurar la esencia de sus conciencias. Se estuvo atento inicialmente en el sendero fenomenológico, a respetar la descripción de sus experiencias de miedo como fueron vividas, a partir del relato anecdótico en los protocolos, las entrevistas conversacionales y en la observación de cerca. También se estuvo atento a extraer el significado de esas experiencias. El criterio ético que impero en esta instancia investigativa fue la prioridad para que los relatos tuviesen por sí mismos la epifanía que llevara al lector a la experiencia del otro, además, que los relatos tuviesen la fuerza para reflexionar asuntos éticos de la condición humana, porque “En la investigación fenomenológica la

descripción conlleva una fuerza moral” (Van Manen, 2003, p.31). Posteriormente, en el sendero hermenéutico, se interpretaron esas experiencias, procurando intuir su estructura.

La naturaleza tanto de las preguntas investigativas, como de los objetivos, conciliaron con las posibilidades que el método ofrecía. En ese sentido, como se puede evidenciar en la totalidad de la tesis, como en el texto fenomenológico en particular, se da cuenta de cada una de las preguntas y los objetivos formulados. Las técnicas, accedieron inicialmente a la descripción de las experiencias de miedo y los peligros que allí residían (el fracaso, el rechazo-exclusión, la crítica, la autoridad y la pérdida de poder o privilegios), también permitieron describir las dimensiones del bienestar y de los propósitos personales del estudiante amenazados (amenazas al lugar que el estudiante ocupa en el mundo y el miedo como emoción útil), así mismo establecer sus reacciones a estas experiencias y finalmente, comprender la relación del miedo vivido con su constitución de identidad.

Con referencia a las técnicas implementadas, se presentan las siguientes consideraciones:

- La implementación de las notas de observación participante se facilitó por tres razones, por mi presencia in situ, una presencia sensible y empática al fenómeno experimentado por el estudiante, por la posibilidad de haber sido su profesor, en algunos casos hasta por cuatro años y por mi interés en poner mis sentidos en sus vidas. Justamente, lo que incidió, en el filtro intencional que se hizo para pasar al siguiente nivel: el protocolo.
- La técnica del protocolo (relatos de otros) se ejecutó antes de la entrevista conversacional en espacios de clase o en la casa del estudiante. Antes de su realización, se recomendó con ejemplos el tipo de relato que se pretendía, haciendo hincapié en la importancia de la narración detallada de la experiencia, más que en su



interpretación. Encuentro acertado su implementación por dos razones, la primera porque activó la memoria del estudiante, lo posicionó emocional y cognitivamente y la segunda, porque fue el GPS que direccionó cada una de las entrevistas. De hecho, la entrevista fue un espacio para ampliar detalles del relato protocolario. Igual que en la observación, la calidad fenomenológica de los protocolos afectó el filtro al siguiente nivel: la entrevista.

- La entrevista conversacional permitió ampliar detalles del relato protocolario de cada estudiante y constituyó el culmen investigativo, en razón a que facilitó un contacto íntimo y amplio con el fenómeno. Se hizo importante en ellas explicar previamente al estudiante las características de la técnica y recordar los compromisos éticos. La reserva de sus nombres fue una exigencia general de los estudiantes por temor a los señalamientos y a las reacciones de los posibles lectores.

## **6.2 Recomendaciones**

Las siguientes posibilidades, surgen del desarrollo del análisis y de la comprensión del fenómeno. Se presentarán en tres niveles: sobre posibles estudios, en atención a la praxis pedagógica e institucional y de la formación docente y, sobre la política educativa.

### **6.2.1 Posibles estudios.**

Se listan a continuación varias propuestas temáticas no abordadas en la presente tesis, que se desprenden de ella y que sugiero por su importancia como posibles estudios investigativos:

- La timidez tanto en algunas referencias teóricas como de los datos aportados por los participantes surgía como un tema recurrente, asimilado a la emoción del miedo y afín a conductas evitativas. La timidez en la escuela se convierte en un obstáculo para la interacción con otros y para participar de algunas actividades que implican la

exposición del cuerpo. Pareciera estar relacionada con la potencial crítica del otro, con lo novedoso e igualmente con algunas experiencias de hostigamiento escolar.

- La vergüenza es un sentimiento emparentado con el miedo, lo desencadena. La persona con vergüenza teme ser mal vista, es la “experiencia del otro a través de su mirada, de su evaluación a partir de las normas de la sociedad en que vivo. El otro se vuelve un mediador entre yo y yo mismo” (Marina, 2011, p.128). Entre algunas experiencias de miedo tejidas en esta investigación y la vergüenza, se observa un hilo que los une muy cercano al encuentro con la alteridad.
- Bauman (2010) establece que el miedo orienta dos tipos de conductas, conductas defensivas y conductas agresivas. Estudios sobre la agresividad en la escuela, podrían presentar afinidad con el miedo. Hay unas reacciones no aceptadas del estudiante que experimenta el miedo en la escuela, a través de conductas agresivas, que violentan la norma. Los actos “más incívicos responden a una estrategia de resolver individualmente o colectivamente el miedo escolar. Quedan fuera de la competencia escolar y consiguen resolver sus miedos con actividades espectaculares, agresivas, impertinentes y conflictivas” (Martínez Rodríguez, 2004, p.33). Es el estudiante que no se adapta y resiste. Es la respuesta del estudiante que contradice, “producida como consecuencia de una agresión del medio escolar a la identidad del alumno” (Martínez Rodríguez, 2004, p.34).
- Las experiencias de violencia han instrumentalizado el miedo en algunos espacios para el sometimiento del otro. En diversos estudios (González-González, 2014b, 2014a; Herrera, 2014) se establecen apuntes comprensivos acerca de cómo la

identidad territorial, vinculada a la violencia colombiana se ha incrustado en los procesos educativos, provocando miedos.

- La utilidad del miedo como un fenómeno desafiante e incluso útil para impulsar y orientar la acción cuando se ajusta a una ética que reconoce el interés general es dilema ético brevemente referenciado en los referentes (Camps, 2011; Marina, 2011, 2014; Nussbaum, 2008) como en los datos. Comprender este dilema y tomar acciones nos evitaría sufrimientos como los relatados en las voces de los participantes, incidiría en la calidad de las interacciones y de la protección que se asigna a la escuela.

Se presentan algunos posibles estudios sobre diversas formas que tienen los sujetos para arrostrar el miedo y que son relevantes, para que, desde diversas disciplinas, se propongan no solo estrategias de diagnóstico, sino de intervención:

- Arrostramiento que asigne funciones a la razón. En tal sentido, para cumplir unos objetivos, las emociones cumplen diversas tareas, por lo que se propone poner el miedo en el plano de la razón, no para reemplazarlo, sino para pensar y replantear algunas de las creencias, variar la emoción y la conducta que de esta se deriva. En este sentido, la razón puede orientar la distinción entre los miedos amigos que contribuyen al bienestar general y al proyecto de vida del sujeto, y los enemigos que los obstaculizan.
- La fuga creativa al miedo, se comprende como estrategias que asumen los sujetos para arrostrar el miedo, para equilibrarlo y reconciliarlo, no solo resistiendo, también con estrategias como la compañía, la conversación, el contacto físico, la reflexividad

e incluso la compasión y la solidaridad. Estrategias todas vinculadas al contacto con la alteridad, como una manera de conservar la esperanza en la humanidad.

**6.2.2 Praxis pedagógica, institucional y formación docente** En primer lugar, la escuela y la praxis pedagógica en particular han tenido un reto que se confirma en esta tesis investigativa, reconocer la dimensión emocional del estudiante, porque, como lo propone Camps (2011) distanciándose del racionalismo hegemónico:

“No es solo un conocimiento de lo que se debe hacer, de lo que está permitido o prohibido, sino también un conocimiento de lo que es bueno sentir. También la ética es una inteligencia emocional. Llevar una vida correcta, conducirse bien en la vida, saber discernir, significan no solo tener un intelecto bien amueblado, sino sentir las emociones adecuadas en cada caso.” (p.16)

En segundo lugar, en la praxis pedagógica evidenciada en la interacción del maestro con su comunidad educativa y particularmente con los estudiantes, envía mensajes emocionales que propician “el sistema de trabajo, el tipo de relaciones humanas y los códigos básicos de interacción y comunicación en el aula” (Esteve, 2006, p.85). En ese sentido, se hace necesario problematizar esta estrategia relacional que incide en todos los procesos educativos. El miedo no solo constituye un obstáculo al proyecto de vida y al bienestar del estudiante en la escuela, como ampliamente se ha analizado, es también un obstáculo a la función esencial de ser maestro. Justamente, el aporte esencial de Van Manen (2004) en este sentido, es la solicitud pedagógica, se trata de una disposición hacia el asombro, para así escuchar y entrar al mundo del niño, determinar lo apropiado y lo inapropiado para él. Esta solicitud pedagógica es una competencia del ser maestro para comprender con afecto las situaciones del joven y mostrar y encarnar diversas formas posibles de ser. Una competencia pedagógica esencial del maestro que se

concreta en sus praxis en: “saber cómo actuar con acierto y cautela en situaciones pedagógicas, partiendo de un carácter reflexivo minuciosamente labrado” (Van Manen, 2003, p.26).

Justamente, una de las preguntas más trascendentales que acompaña mi vida de maestro, es ¿Por qué conocer un valor y experimentar incluso la satisfacción de vivirlo es insuficiente para orientar la conducta? De ello se trata este aparte en el que se hace insuficiente vivir la epifanía de unos relatos de miedo de los estudiantes para luego listar una serie de recomendaciones. En esa línea, Camps (2011) hace un valioso aporte:

“¿Por qué, entre las numerosas razones que condicionan la conducta, las razones éticas cuentan tan poco? Hay una respuesta sencilla y rápida a estas preguntas y es la siguiente: no basta conocer el bien, hay que desearlo; no basta conocer el mal, hay que despreciarlo.” (p.13)

Se proponen unas recomendaciones que podrían contar, si, además, son deseadas:

- Aunque el miedo empleado en la escuela para controlar y dominar al estudiante pareciera garantizar niveles altos de orden, silencio y obediencia, ¿a qué costo? El maestro a través de la interacción con el estudiante puede utilizar estrategias de expresión verbal, corporal, de vigilancia y sanciones que facilitarían el logro de ciertos objetivos y así instrumentalizar el miedo a sus intereses, degradando la relación pedagógica e incurriendo posiblemente en abusos psicológicos. Nussbaum (2010) haciendo referencia a los valores democráticos, válidos para esta recomendación, afirma la importancia de comprender los logros y los sufrimientos ajenos para acercarnos al otro “como a un alma, más que como un instrumento utilitario o un obstáculo para nuestros propios planes” (p.24). Se recomienda reconsiderar el uso pedagógico del miedo como factor disciplinar y en cambio

construir un clima que ofrezca firmeza, claridad en las normas que se aplican con respeto, seguridad afectiva, tranquilidad, que le permita al estudiante contar con el maestro, con un maestro que encarne unos valores que se deseen y no que se teman.

- Reconsiderar el uso del miedo como factor académico para lograr altos niveles de desempeño. Algunas prácticas escolares bajo esta modalidad se asocian al uso de ciertas metodologías fundamentadas en el uso pedagógico del error del estudiante, lo que fomenta la competencia individual, degenerando los valores sociales. Otros usos del miedo en la escuela están inscritos en formas de enseñanza verticales y no participativas o en aprendizajes memorísticos. También a tareas y evaluaciones complejas que no consulten las condiciones reales del estudiante, así lo expresa Martínez Rodríguez (2004) en su escrito sobre el miedo escolar cuando se refiere al servicio del maestro a la sociedad: “no basta con aplicar la materia por igual para todos (modelo evidentemente exclusivo), sino mirar los anhelos y necesidades del alumnado con relación a dicha materia (modelo inclusivo)” (p.34). La complejidad de la tarea, de la evaluación o los contenidos, tiene otros costos, “hace perder significado al conocimiento que se quiere transmitir, y desigualar más a los que tienen un nivel o motivación más bajos.” (Martínez Rodríguez, 2004, p.35)
- Reconocer al estudiante no como un producto de la escuela, definido por los logros y competencias académicas, sino como un actor que vive sus emociones y configura su identidad en ella. Incluir en este sentido la educación emocional y allí la del miedo, porque los estudiantes que experimentan con mayor intensidad y frecuencia esta emoción presentan bajos niveles de iniciativa de participación y liderazgo en la integración con el medio social, facetas de la identidad que justamente se facilitan y

desarrollan en relaciones de confianza con el otro, lo que les dificultaría, si no se atiende, el desarrollo de sus habilidades emocionales. Es importante atender esta dimensión por su crucial incidencia en la mejora de las prácticas educativas y en la forma como los estudiantes construyen sus percepciones, pensamientos y actuaciones. Por ello, se hacen las siguientes recomendaciones sobre la educación de los miedos del estudiante en la escuela. En primer lugar, promover la identificación y conciencia del estudiante sobre sus emociones. Poner así, el miedo en el plano de la razón, para equilibrarlo y reconciliarlo e incluso, para conocer la amenaza, porque “En el momento en el que averiguamos de dónde procede esa amenaza, sabemos también qué podemos hacer” (Bauman, 2010, p. 5). En segundo lugar, la pertinencia de la reflexividad, muy asociada a la razón y que debería acompañar a los diversos agentes vinculados a la escuela, al estudiante, la familia y la escuela misma, para que reajusten su proyecto de vida, pero también, para que se vayan liberando, porque las emociones como el miedo, producen una modificación de la conciencia del mundo y nos hacen cautivos, la reflexión justamente nos libera de este cautiverio (Camps, 2011). En ese sentido, formula Hernández (2006) en atención a la constitución del sujeto, “Las capacidades de reflexión permiten repensar la propia identidad y hacer los reajustes pertinentes de acuerdo con un proyecto de vida.” (p.461). En tercer lugar, Marina (2014) aporta una valiosa comprensión sobre el aprendizaje de los miedos, al exponer su propuesta educativa preventiva del miedo, afirma que este se aprende por un mecanismo en el que “la experiencia influye en las creencias, las creencias en los sentimientos, los sentimientos en la acción” (p.65) y la acción en la experiencia, empezando de nuevo el ciclo. Se trata de un esquema que determina lo

que el sujeto aprende, actúa y lo que finalmente es. Recomendación útil porqué en la escuela, “conviene tener presente que estamos educando un sistema personal entero, donde todos los elementos interactúan” (Marina, 2014, p.65). Además, si conocemos cómo se aprende el miedo, la escuela puede desarrollar estrategias pedagógicas pertinentes para desestimular su aprendizaje. En esa vía, existen unas creencias por reevaluar, ya asumidas antes, como la competitividad escolar y el error del estudiante, sobre el que se pueden ejercer críticas destructivas y burlas que, en algunos casos, tanto el uno como el otro, detonan el miedo. Desestimular, a modo de ejemplo estas creencias en la escuela y proponer estrategias pedagógicas cimentadas en valores como la compasión, la solidaridad y la cooperación o dar oportunidades al estudiante de enfrentarse poco a poco con las experiencias temidas, podrían, en atención a la propuesta del filósofo español, tener incidencia en la configuración del miedo escolar. Finalmente, la identidad también hace parte del proceso de aprendizaje humano y dado su carácter relacional, la escuela como escenario de socialización y el maestro, cobran un papel sustancial. Es justamente este, el que propicia una modalidad de interacción a través de sus prácticas pedagógicas en las que se construyen significados, valores y actuaciones para el sujeto estudiante.

**6.2.3 Política educativa.** Nussbaum, (2010) afirma que para evaluar un sistema de educación cabe preguntarse en razón a los valores democráticos: “cómo prepara a las personas jóvenes para la vida” (p.29), se pregunta además: “¿qué aptitudes deberá inculcar en sus ciudadanos?” (p.48) si desea fomentar una democracia humana y sensible; responde:

“La aptitud para reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, género u orientación sexual, y de



contemplanlos con respeto, como fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios propios mediante su manipulación.” (p.48)

En la esencia del fenómeno estudiado he comprendido que el miedo se ha instrumentalizado en las relaciones de poder que subyacen en la escuela y la familia, las experiencias de miedo contemplan al sujeto como un medio y no como un fin en sí mismo. Esta valoración facilita comprender que la escuela es solo uno de los actores de ejecución de la política educativa, en ese sentido, es incapaz de asumir respuestas integrales a las dificultades originadas en las experiencias de miedo de los estudiantes. Se requieren de políticas de intervención pública en la escuela que garanticen en primer término, estrategias de inclusión de la dimensión emocional del estudiante en los procesos educativos. Porque lo que cambia no es solo el mundo en que vivimos es también la forma de comprenderlo, de entendernos y relacionarnos, de tal forma que al “incorporar la dimensión emocional al proceso de transformación de la escuela, se torna posible la ampliación de la capacidad de conciencia y atención frente a las propias percepciones, las creencias sobre sí mismo, la cultura y el mundo.” (Fabres, 2005, p.3). Estrategias que incluyan a las familias, poderosa fuente de las emociones políticas como el miedo, en la educación de las emociones, estrategias que desestimen el abuso escolar en todas sus formas, incluso en esas invisibles como el abuso psicológico y la violencia simbólica, que amplifiquen la democracia, garantizando la participación de los estudiantes en todas las instancias institucionales, reconociéndoles como actores sociales con capacidad de diálogo y con diversidad identitaria, además, para aprender de ellos y comprender su mundo, de tal forma que se hagan corresponsables de su formación y de su constitución identitaria, porque “Un sistema de educación debe de ayudar a los que crecen en una cultura a encontrar una

identidad dentro de esa cultura. Sin ella, se tropiezan en sus esfuerzos por alcanzar el significado.” (Hernández, 2006, p.460).

### **6.3 Limitaciones**

En primer orden, en el desarrollo de la investigación se presentaron tres límites relacionados con la implementación de las técnicas. El primer límite, consistió en que, a pesar de proyectar la experiencia personal como técnica a implementar, por haber vivido miedos como estudiante y que pretendía traducir en narraciones, no fue posible realizar, los relatos de los estudiantes ocuparon todo el esfuerzo, no obstante, la experiencia personal ofició como una sensible disposición empática a escuchar y traducir. El segundo límite, está relacionado con la técnica de la observación de cerca que se implementó durante los últimos dos años en la escuela, incluso, en espacios propios de la intimidad escolar donde solo los docentes son escuchados. Hubo justamente algunas observaciones recogidas a los docentes que no se aportaron por razones éticas, aunque hubiesen contribuido a acercarnos con mayor fuerza al sentido del fenómeno. En tercer lugar, no se aportan las descripciones literarias proyectadas como técnicas, por razones de economía de espacio.

En segundo orden, para futuros estudios identifico límites vinculados a la asimilación que se hace de las experiencias de miedo con lo negativo, desconociendo el posible y complejo uso ético del miedo, como un fenómeno desafiante, socializador e impulsor de movimiento; en cercanía a Nussbaum (2014) reconociendo la utilidad de este para orientar la acción cuando se ajusta a una ética que reconozca el interés general.

En tercer orden, se presentan limitaciones investigativas para generalizar lo investigado, toda vez que universalizarlo sería desconocer el contexto espaciotemporal situado en que se construyó. Además, porque “la generalización empírica no es el objetivo de la investigación

fenomenológica.” (Van Manen, 2003, p.132) Sin embargo, comprender el fenómeno investigado en los términos acá expuestos, es una manera de comprender la esencia de lo humano.

En cuarto orden, cumplir a cabalidad con la asepsia del método reflexivo propio de la metodología fenomenológica hermenéutica es exigente. Asumir formas de percibir, pensar, sentir y actuar que aspiren a la neutralidad, a las reglas de reducción fenomenológica que confronte las tradiciones evitando la proyección del mundo interno, no solo es exigente intelectualmente, lo es éticamente. Es un límite que reconozco exige un nivel de atención místico y obsesivo.

Finalmente, se espera de los lectores sea cual sea la situación en la que ellos se encuentren, jueguen aunque sea por unos segundos con la posibilidad de ser el otro, eso sí, con toda la intensidad posible, de tal forma, como lo hago yo en este momento, sean Ana Gabriel (2018), lancen un globo al cielo y vivan la certeza de ser libres, mejor aún, de tener esperanza, que es el antónimo del miedo.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## Capítulo 7

### Anexos

Anexo 1 Árbol de Codificación construido en Atlas.ti v. 8.3 (Solo para referentes teóricos)



Anexo 2 Cronogramas

Tabla 4

*Cronograma Sem. 1 - 2017*

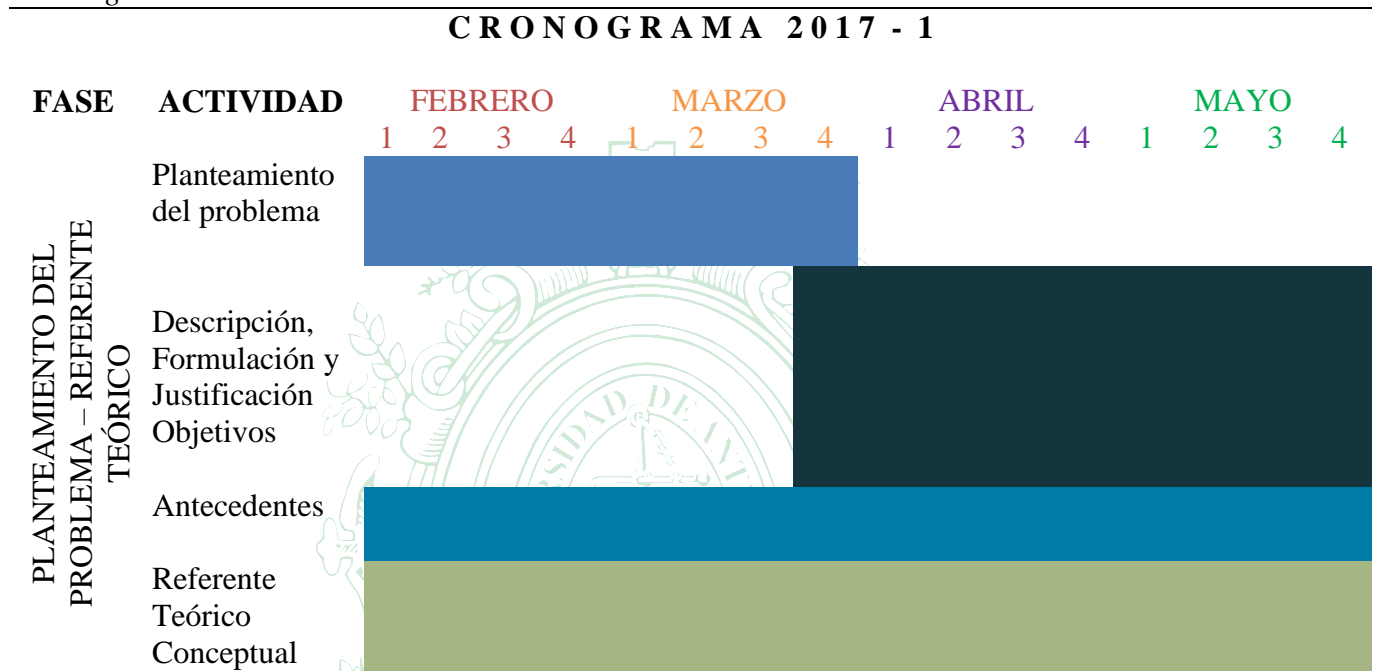
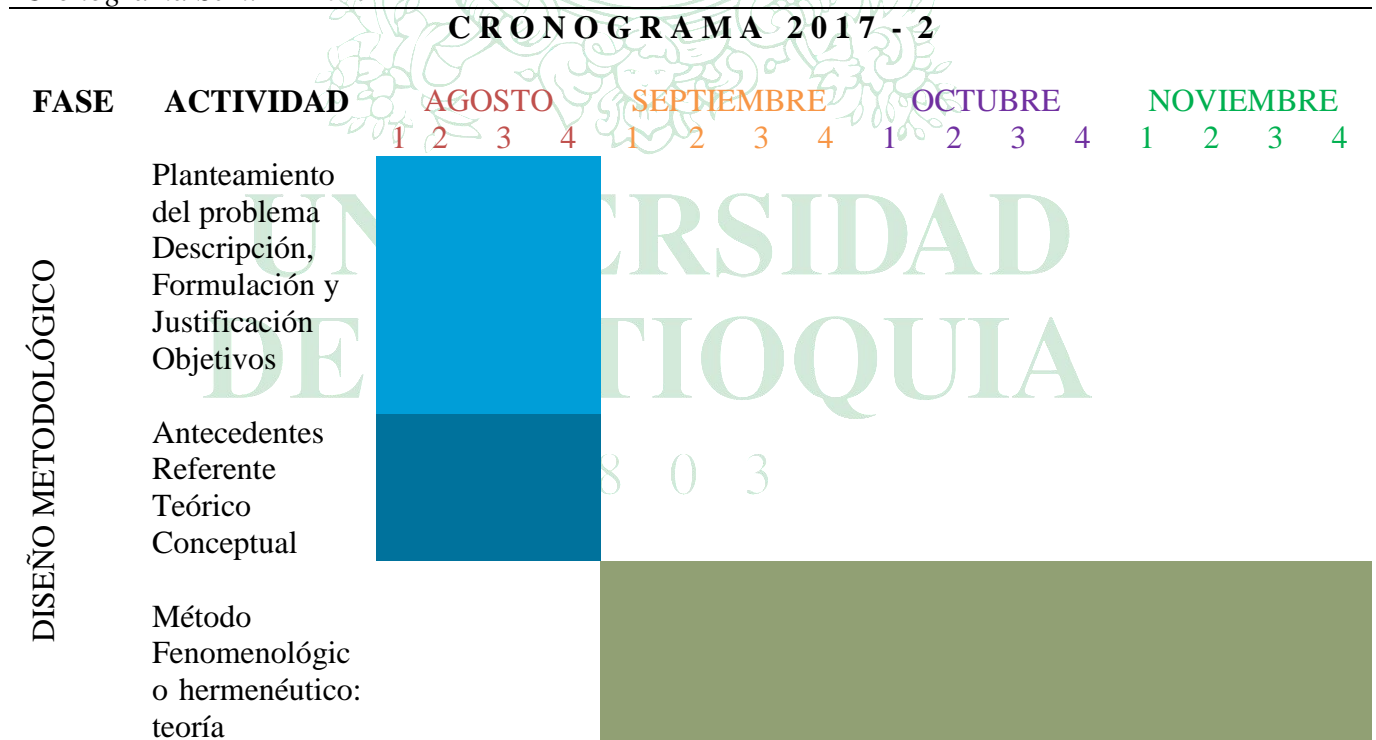


Tabla 5

*Cronograma Sem. 2 - 2017*



Método Fenomenológico o hermenéutico: la práctica	
---	--

Tabla 6  
Cronograma Sem. 1 - 2018

		CRONOGRAMA 2018 - 1															
FASE	ACTIVIDAD	FEBRERO				MARZO				ABRIL				MAYO			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
DISEÑO Y EJECUCIÓN DE CAMPO	Profundización marco teórico-referencial y metodología.	[Light Blue Block]															
	Presentación proyecto en la institución educativa y participantes. Diligencia de formatos reglamentarios.	[Olive Green Block]															
	Diseño de técnicas e instrumentos.	[Dark Blue Block]															
	Ejecución de técnicas e instrumentos.					[Dark Blue Block]											

Tabla 7  
Cronograma Sem. 2 -2018

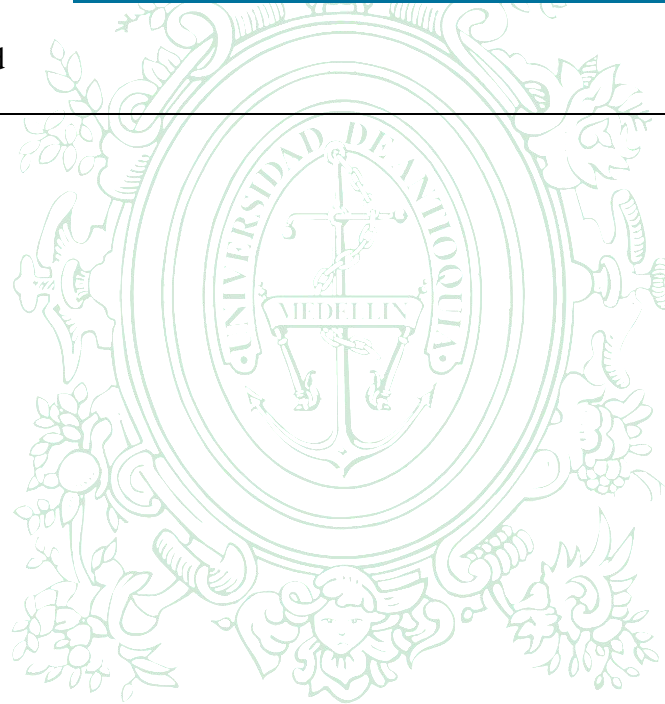
		CRONOGRAMA 2018 - 2															
FASE	ACTIVIDAD	AGOSTO				SEPTIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

ANÁLISIS E INFORME FINAL

Análisis y  
Texto  
Fenomenológico.

Consideraciones  
Finales,  
Recomendaciones  
y  
Limitaciones

Entrega  
Universidad



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 3 Carta de presentación del proyecto en la institución



Las máscaras del miedo: "EXPERIENCIAS VIVIDAS DE MIEDO EN LA ESCUELA COMO ESTUDIANTES Y LA RELACIÓN CON SU IDENTIDAD PERSONAL"



Medellín, 23 de abril de 2018

REF.: Presentación proyecto de investigación

**Señor Rector**  
**JOSÉ HUGO CASTAÑO GARCIA**  
**Ciudad**

Apreciado Rector:

El proyecto de investigación "Experiencias vividas de miedo en la escuela como estudiantes y la relación con su identidad personal" se propone comprender esta relación como reconocimiento del impacto sobre lo humano de lo que acontece en la cotidianidad escolar, específicamente de la I. E. José María Bernal de Medellín. Esta indagación es dirigida por el candidato a magister Luis Alberto Castro Maya, docente de la institución y quien hace parte del grupo de investigación Pedagogía y Diversidad Cultural de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Para efectos investigativos, se utilizarán tres técnicas de recolección de datos in situ, entrevistas conversacionales con alumnos y docentes, que serán grabadas en formato de audio, observaciones de cerca de la cotidianidad escolar y relatos escritos. Los datos recolectados serán confidenciales nunca se obligará a aportarlos, se utilizarán sólo con fines académicos y de divulgación científica, la información derivada de este estudio no vulnerará los derechos de los participantes en ninguna circunstancia, además, sus nombres no se publicarán en el documento investigativo y no serán proporcionados en ninguna circunstancia a otras personas.





Las máscaras del miedo: "EXPERIENCIAS VIVIDAS DE MIEDO EN LA ESCUELA COMO ESTUDIANTES Y LA RELACIÓN CON SU IDENTIDAD PERSONAL"



La participación en el proyecto es voluntaria y no le generará ningún beneficio económico, por lo tanto, la negativa a formar parte de él, no implica ninguna sanción o cambio en las relaciones que se tienen con la Institución Educativa, de igual manera, los participantes podrán negarse a responder alguna pregunta, podrán corregir su participación, o retirarse del estudio en cualquier momento.

Si desea ponerse en contacto con el investigador, estaré atento a sus comentarios. Con la finalidad expuesta, presento en mi institución la presente propuesta investigativa.

Yo \_\_\_\_\_ (Nombres y apellidos) identificado con el documento de identidad \_\_\_\_\_, Rector y representante legal de la Institución Educativa José María Bernal de Medellín, me entero en estos términos del presente proyecto de investigación y manifiesto que la institución no adquiere compromiso administrativo, ni legal, el mismo no compromete la filosofía institucional.

Teléfono \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

Agradezco su acompañamiento,

\_\_\_\_\_  
**LUIS ALBERTO CASTRO MAYA**  
Docente investigador. CC 71723561 Mde.

## Anexo 4 Formato de consentimiento informado del Representante Legal



Las máscaras del miedo: "EXPERIENCIAS VIVIDAS DE MIEDO EN LA ESCUELA COMO ESTUDIANTES Y LA RELACIÓN CON SU IDENTIDAD PERSONAL"



### CONSENTIMIENTO INFORMADO

El proyecto de investigación "Experiencias vividas de miedo en la escuela como estudiantes y la relación con su identidad personal" se propone comprender esta relación como reconocimiento del impacto sobre lo humano de lo que acontece en la cotidianidad escolar, específicamente de la I. E. José María Bernal de Medellín. Esta indagación es dirigida por el candidato a magíster Luis Alberto Castro Maya, docente de la institución y quien hace parte del grupo de investigación Pedagogía y Diversidad Cultural de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Para efectos investigativos, se utilizarán tres técnicas de recolección de datos in situ, entrevistas conversacionales con alumnos y docentes, que serán grabadas en formato de audio y a las que se te citará en común acuerdo con el estudiante y su representante, observaciones de cerca de la cotidianidad escolar y relatos escritos. Los datos recolectados serán confidenciales nunca se obligará a aportarlos, se utilizarán sólo con fines académicos y de divulgación científica, la información derivada de este estudio no vulnerará los derechos de los participantes en ninguna circunstancia, además, sus nombres no se publicarán en el documento investigativo y no serán proporcionados en ninguna circunstancia a otras personas.

La participación en el proyecto es voluntaria y no le generará ningún beneficio económico, por lo tanto, la negativa a formar parte de él, no implica ninguna sanción o cambio en las relaciones que se tienen con la Institución Educativa, de igual manera, los participantes podrán negarse a responder alguna pregunta, podrán corregir su participación, o retirarse del estudio en cualquier momento.



Las máscaras del miedo: "EXPERIENCIAS VIVIDAS DE MIEDO EN LA ESCUELA COMO ESTUDIANTES Y LA RELACIÓN CON SU IDENTIDAD PERSONAL"



Si desea ponerse en contacto con el investigador, podrá hacerlo en la institución, en la jornada de la mañana o en el correo [luis.castrom@udea.edu.co](mailto:luis.castrom@udea.edu.co). Con la finalidad expuesta, se solicita respetuosamente su consentimiento para que el estudiante que representa legalmente, a quien he invitado a participar en esta investigación, lo haga. Por favor diligencie los siguientes espacios en blanco.

Yo \_\_\_\_\_ (Nombres y apellidos) identificado con el documento de identidad \_\_\_\_\_, he leído y comprendo este documento y autorizo para que mi \_\_\_\_\_ (parentesco) participe en esta investigación.

Nombre del estudiante \_\_\_\_\_

Firma del Representante legal \_\_\_\_\_

Teléfono \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

Agradezco su colaboración,

\_\_\_\_\_  
**LUIS ALBERTO CASTRO MAYA**  
Docente investigador. CC 71723561 Mde.

## Anexo 5 Formato asentimiento informado del estudiante



Las máscaras del miedo: "EXPERIENCIAS VIVIDAS DE MIEDO EN LA ESCUELA COMO ESTUDIANTES Y LA RELACIÓN CON SU IDENTIDAD PERSONAL"



### ASENTIMIENTO INFORMADO DE MENOR DE EDAD

El proyecto de investigación "Experiencias vividas de miedo en la escuela como estudiantes y la relación con su identidad personal" se propone comprender esta relación como reconocimiento del impacto sobre lo humano de lo que acontece en la cotidianidad escolar, específicamente de la I. E. José María Bernal de Medellín. Esta indagación es dirigida por el candidato a magíster Luis Alberto Castro Maya, docente de la institución y quien hace parte del grupo de investigación Pedagogía y Diversidad Cultural de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Para efectos investigativos, se utilizarán tres técnicas de recolección de datos en el colegio, entrevistas conversacionales con alumnos y docentes, que serán grabadas en formato de audio, observaciones de cerca de la cotidianidad escolar y relatos escritos. Los datos recolectados serán confidenciales nunca se obligará a aportarlos, se utilizarán sólo con fines académicos y de divulgación científica, la información derivada de este estudio no vulnerará los derechos de los participantes en ninguna circunstancia, además, sus nombres no se publicarán en el documento investigativo y no serán proporcionados en ninguna circunstancia a otras personas.

Deseo saber si quieres participar en este proyecto del que no obtendrás ningún beneficio económico, en el observaré algunas dinámicas de la escuela, te pediré que elabores algunos relatos y te entrevistaré. He solicitado autorización a tu representante legal, quien conoce este proceso y lo ha aceptado. Siempre puedes corregir tu participación, exponer tus inquietudes, rehusarte a responder alguna pregunta o a participar del proyecto en cualquier momento, no obstante,



Las máscaras del miedo: "EXPERIENCIAS VIVIDAS DE MIEDO EN LA ESCUELA COMO ESTUDIANTES Y LA RELACIÓN CON SU IDENTIDAD PERSONAL"



la autorización de tu familia. En ningún caso se te sancionará o cambiarán las relaciones contigo.

He leído este documento, lo entiendo y deseo participar en la presente investigación, debido a ello diligencio el siguiente formato.

Nombre estudiante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Teléfono \_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_  
Firma estudiante

\_\_\_\_\_  
Huella, índice derecho

Agradezco su participación,

\_\_\_\_\_  
**LUIS ALBERTO CASTRO MAYA**  
Docente investigador. CC 71723561 Mde.



## Anexo 6 Formato Observación de cerca

 Las máscaras del miedo: "EXPERIENCIAS VIVIDAS DE MIEDO EN LA ESCUELA COMO ESTUDIANTES Y LA RELACIÓN CON SU IDENTIDAD PERSONAL" 		
<b>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</b> <b>FACULTAD DE EDUCACIÓN</b> <b>MAESTRÍA EN EDUCACIÓN</b> <b>PEDAGOGÍA Y DIVERSIDAD CULTURAL</b>		
<b>GUÍA DE OBSERVACIÓN</b>		
Fecha de elaboración:	Hora:	Lugar:
Contexto:		
Nombre del estudiante:		
Objetivos de la investigación:		
<b>General:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender la experiencia vivida del miedo en la escuela como estudiantes de algunos miembros de la comunidad educativa de la Institución José María Bernal en Medellín y la relación con su identidad personal, con el fin de problematizar la incidencia de esta emoción en la cotidianidad escolar.</li> </ul>		
<b>Específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Establecer en algunos miembros de la comunidad educativa de la Institución José María Bernal de Medellín, si han experimentado el miedo en la escuela como estudiantes y en cuáles circunstancias.</li> <li>Describir las dimensiones del bienestar y de los propósitos personales, que son amenazados por las experiencias vividas de miedo en la escuela como estudiantes.</li> <li>Identificar las respuestas desde lo perceptual y actitudinal, de algunos estudiantes a las vivencias de miedo en la escuela y cómo estas configuran su identidad personal escolar.</li> </ul>		
Objetivos del protocolo:		

 Las máscaras del miedo: "EXPERIENCIAS VIVIDAS DE MIEDO EN LA ESCUELA COMO ESTUDIANTES Y LA RELACIÓN CON SU IDENTIDAD PERSONAL" 	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Describir experiencias de miedo del estudiante o de constitución de su identidad personal escolar en la cotidianidad de la escuela.</li> </ul>	
Descripción del hecho (Circunstancias de modo):	
Interacción con el estudiante o involucrado:	
Memo – Nota del investigador	
Posible Tematización:	
Observaciones:	

## Anexo 7 Relatos de otros, protocolo

	<p>Las máscaras del miedo: "EXPERIENCIAS VIVIDAS DE MIEDO EN LA ESCUELA COMO ESTUDIANTES Y LA RELACIÓN CON SU IDENTIDAD PERSONAL"</p>	
<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN - MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PEDAGOGÍA Y DIVERSIDAD CULTURAL</p>		
<p><b>PROTOCOLO DEL PARTICIPANTE</b></p>		
<p>Fecha de elaboración:</p>		
<p>Contexto: se elabora en el aula de clase o en casa utilizando la herramienta Microsoft Word</p>		
<p>Nombre del estudiante:</p>		
<p>Objetivos de la investigación:</p>		
<p>General:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender la experiencia vivida del miedo en la escuela como estudiantes de algunos miembros de la comunidad educativa de la Institución José María Bernal en Medellín y la relación con su identidad personal, con el fin de problematizar la incidencia de esta emoción en la cotidianidad escolar.</li> </ul>		
<p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Establecer en algunos miembros de la comunidad educativa de la Institución José María Bernal de Medellín, si han experimentado el miedo en la escuela como estudiantes y en cuáles circunstancias.</li> <li>Describir las dimensiones del bienestar y de los propósitos personales, que son amenazados por las experiencias vividas de miedo en la escuela como estudiantes.</li> <li>Identificar las respuestas desde lo perceptual y actitudinal, de algunos estudiantes a las vivencias de miedo en la escuela y cómo estas configuran su identidad personal escolar.</li> </ul>		
<p>Objetivos del protocolo:</p>		

	<p>Las máscaras del miedo: "EXPERIENCIAS VIVIDAS DE MIEDO EN LA ESCUELA COMO ESTUDIANTES Y LA RELACIÓN CON SU IDENTIDAD PERSONAL"</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Activar en la población objeto de análisis la memoria emocional sobre diversas experiencias vividas de miedo como estudiante en la escuela.</li> <li>Utilizar las experiencias relacionadas por los participantes en los protocolos como guía para la entrevista conversacional.</li> </ul>		
<p>Saludo. Presentación de la investigación. Presentación del protocolo. Acuerdos</p>		
<p><b>Pregunta de activación de la memoria sobre vivencias de miedo como estudiante en la escuela</b></p>		
CATEGORÍA	PREGUNTAS A ESTUDIANTE	
MIEDO EXPERIENCIA	<p>Estudiante, relate las diversas experiencias de miedo que como estudiante haya vivido en la escuela, desde su inicio en ella, hasta hoy. Para cada experiencia, haga un relato breve de lo ocurrido en forma de historia o anécdota, tal cual lo vivió. Señalando "desde dentro" lo que pensabas y sentías en ese momento. No es necesario que expliques o hagas interpretaciones.</p>	
Experiencia 1		
Experiencia 2		
Experiencia 3		

D  
A

## Anexo 8 Formato entrevista conversacional



Las máscaras del miedo: "EXPERIENCIAS VIVIDAS DE MIEDO EN LA ESCUELA COMO ESTUDIANTES Y LA RELACIÓN CON SU IDENTIDAD PERSONAL"




UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
PEDAGOGÍA Y DIVERSIDAD CULTURAL

**GUÍA DE ENTREVISTA CONVERSACIONAL A ESTUDIANTE**


Nº de entrevista:	Fecha:	Hora de inicio-Culminación:	Lugar:
Nombre entrevistado:	Grupo:		
<b>Objetivos de la investigación:</b>			
General:			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender la experiencia vivida del miedo en la escuela de algunos estudiantes de la Institución José María Bernal en Medellín y la relación con su identidad personal escolar.</li> </ul>			
Específicos:			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Establecer en algunos estudiantes de la Institución José María Bernal de Medellín, cómo han experimentado y en qué circunstancias, el miedo y el peligro tras estos.</li> <li>Describir las dimensiones del bienestar y de los propósitos personales del estudiante que son amenazados por las experiencias vividas de miedo en la escuela.</li> <li>Comprender las respuestas a las vivencias de miedo en la escuela y cómo estas configuran su identidad personal escolar.</li> </ul>			
<b>Objetivos de la entrevista:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Recoger de los participantes testimonios de sus experiencias vividas de miedo en la escuela.</li> <li>Indagar en los estudiantes a través de la entrevista conversacional cuáles dimensiones del bienestar y de sus propósitos han sido amenazados por las experiencias previamente relatadas.</li> <li>Recibir las versiones de los estudiantes acerca de las respuestas perceptuales y actitudinales a esas experiencias de miedo.</li> </ul>			

Saludo, presentación del encuentro y acuerdos	<b>Preguntas iniciales</b>
<p>1. ¿Podría conocer qué niveles y en qué instituciones has estudiado?, ¿Recuerdas tus primeras experiencias en la escuela, cómo fueron?, ¿Cómo te describes como estudiante?</p>	



Las máscaras del miedo: "EXPERIENCIAS VIVIDAS DE MIEDO EN LA ESCUELA COMO ESTUDIANTES Y LA RELACIÓN CON SU IDENTIDAD PERSONAL"



Preguntas de profundización		
TEMA	SUBTEMA	PREGUNTAS A ESTUDIANTE
<b>MIEDO IDENTIDAD</b>	Experiencias de Miedo	¿Has sentido miedo en la escuela? Si así es, ¿Cuáles son esas circunstancias en que has sentido miedo en la escuela? Describe las tal como las viviste. Evita explicar el porqué, por ejemplo, "yo creo que esto se debe a..." o hacer generalizaciones: "supongo que por eso". Además, describe la experiencia "desde dentro": lo que pensabas y sentías en cada una de tus experiencias.
	Respuestas perceptuales y actitudinales	
	Dimensiones del bienestar	¿Cuál era/eran la amenaza o peligro concreto en cada una de esas experiencias de miedo relatadas?
	Respuestas perceptuales y actitudinales	¿Relata, describiendo lo que experimentaste, si reaccionaste a cada una de las experiencias de miedo relatada?
	Académico - Rendimiento Escolar	¿Existen actividades académicas u orientadas al aprendizaje que puedan ser reconocidas como generadoras de experiencias de miedo en la escuela? (pruebas, complejidad y cumplimiento de tareas, actividades en la pizarra, disertaciones.
Sanción	¿De las sanciones o castigos que existen en la escuela, a cuál o cuáles de ellos temes? Relata alguna anécdota o experiencia que permita comprenderlo.	
Docente	¿Existen algunas expresiones verbales del docente que puedan ser reconocidas como experiencias vividas de miedo en la escuela? (amenaza verbal, alza del tono de voz, forma de expresión verbal, búsqueda de cambio en la conducta de otra persona por medio de gritos. Tono, Intensidad, Timbre de voz, Velocidad) * ¿Existen estrategias de disciplina utilizadas por el docente y que puedan ser reconocidas como promotoras de experiencias de miedo en la escuela? (paseos por el aula, actividades, llamados de atención reiterados, anotaciones en el libro de disciplina, amonestación al apoderado) * ¿Existen movimientos, gestualidades, poses del cuerpo del docente que puedan ser reconocidas como fuente de experiencias de miedo en la escuela? (movimientos de manos, postura corporal, movimientos faciales, miradas fijas).	
Varias	¿Las experiencias de miedo que has vivido crees que modifican la valoración que los otros hace de ti, puedes compartirme alguna experiencia? (Valoración negativa-Rechazo) ¿Las experiencias de miedo en la escuela, te han hecho reaccionar defensiva o agresivamente? ¿Nos puedes compartir alguna experiencia?	



Las máscaras del miedo: "EXPERIENCIAS VIVIDAS DE MIEDO EN LA ESCUELA COMO ESTUDIANTES Y LA RELACIÓN CON SU IDENTIDAD PERSONAL"

		¿Tienes experiencias en las que el miedo vivido en la escuela como estudiante haya generado situaciones positivas en ti? ¿Cuál es tu respuesta a quién eres?
<b>IDENTIDAD</b>	Personalidad, Auto y Hetero-definición	¿Quiénes son las personas más significativas en tu vida, en cualquier ámbito? ¿Sin importar lo que tu pienses de ello, como te definen esas personas a ti? ¿Describe quién y qué dice esa persona de ti?
	Interrelación e Integración	¿Cómo describes tu capacidad para interactuar con otros, con tus compañeros, docentes y directivos?
	Relación con la norma	¿Cuáles de tus comportamientos se adaptan o no la normatividad escolar (Manual de convivencia y Sistema de evaluación), puedes darme algunos ejemplos experienciales?
	Logros, pérdidas y compromisos con el estudio	¿Cuáles han sido pérdidas académicas más significativas en la escuela? ¿Cuáles han sido logros académicos más significativos en la escuela? ¿Describe en tu rutina diaria, tanto en la escuela como por fuera de ella, cuál es tu compromiso y responsabilidad actual con el estudio?
	Adscripción-afiliación identitaria	¿Haces parte de algún grupo o proyecto en la escuela?
	Autonomía	¿Puedes relatarme a partir de algunas experiencias, ¿cómo es tu comportamiento en la escuela en relación con la iniciativa y a la toma de decisiones en las actividades con otros? ¿Puedes relatarme a partir de algunas experiencias, ¿cómo es tu comportamiento en la escuela en relación con tu capacidad para criticar y exponer tu inconformidad en las actividades con otros?
<b>Evaluación, agradecimiento y cierre</b>		
1. ¿Existen algunas preguntas que consideres importantes y que no te haya formulado? 2. ¿Podrías evaluar la entrevista?, ¿algún asunto que se pueda mejorar? 3. ¿Deseas agregar o corregir algo a tu entrevista?		
<b>Observaciones finales</b>		



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

### Referencias Bibliográficas

- Álvarez-Munárriz, L. (2011). La compleja identidad personal. *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 407-432.
- Arango, C., Bejarano, I., & Román, C. (2015). *Arrostrar el miedo: de la experiencia narrada al encuentro con el otro*. Universidad de Manizales-Cinde Sabaneta. Recuperado a partir de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2233%0A>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológica-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa*, 409-430.
- Bauman, Z. (2010). *Miedo líquido* (1.<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Paidós.
- Bernal, A. (2005, abril). Reconceptualización de la identidad personal y educación para la autodeterminación posible. *Teoría de la educación*, 97-128. Recuperado a partir de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/51296>
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. Recuperado a partir de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/358>
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones* (1.<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Herder Editorial.
- Cazzanelli, S. (2017). Luigi Pirandello y la máscara de la identidad. Recuperado 1 de abril de 2018, a partir de <https://www.democresia.es/especial-pirandello-la-mascara-la-identidad/>
- Collazos, C., Perdomo, D., Motta, J., Burbano, L. A., & González, L. M. (2012). *Los lenguajes del poder: miedos de los docentes*. Universidad de Manizales. Recuperado a partir de [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/653/Collazos\\_Osorio\\_Clara\\_Viviana\\_2012.pdf?sequence=2&isAllowed=y%0A](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/653/Collazos_Osorio_Clara_Viviana_2012.pdf?sequence=2&isAllowed=y%0A)

- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía* (1.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Delumeau, J. (2002). *El miedo en occidente* (1.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Taurus.
- DRAE. (2014). Diccionario de la lengua española. Recuperado 1 de abril de 2018, a partir de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Esteve, J. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Revista Interuniversitaria Teoría de la Educación*, 85-107. Recuperado a partir de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/3204/3229>
- Estévez López, E., Martínez, B., & Jimenez, T. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Revista Psicología Educativa*, 5-20.
- Fabres, J. (2005, noviembre). El miedo en la interacción profesor-alumno. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. Recuperado a partir de <http://rieoei.org/1091.htm>
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (2<sup>o</sup> ed. 3<sup>o</sup>). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Garzón, M., Botina, M., & Salazar, J. (2013). *El miedo en las prácticas pedagógicas*. Universidad de Manizales. Recuperado a partir de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/624>
- González-González, M. A. (2014a). Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), 355-370. Recuperado a partir de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2014000100022&lang=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2014000100022&lang=pt)
- González-González, M. A. (2014b). *Miedos y olvidos pedagógicos* (1.<sup>a</sup> ed.). Pereira: Homo Sapiens Ediciones.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa.

Recuperado a partir de

[http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/192337/mod\\_forum/attachme nt/171598/RESENA-paradigmas.do](http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/192337/mod_forum/attachme nt/171598/RESENA-paradigmas.do)

Hernández, J. (2006). Construir una identidad. Vida juvenil y estudio en el CCH Sur. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 459-481. Recuperado a partir de

<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART00053>

Hernández, J. (2007). *La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales*. Centro de Investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico

Nacional. Recuperado a partir de

<http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/TDoctorado /JHGLaformaciondelaidentidadenelbachillerato.pdf>

Hernández, J. (2012). Las relaciones afectivas y los procesos de subjetivación y formación de la identidad en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, 116-131. Recuperado a partir de

<http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2012-135-las-relaciones-afectivas-y-los-procesos-de-subjetivacion-y-formacion-de-la-identidad-en-el-bachillerato.pdf>

Herrera, E. A. (2014). *Los referentes identitarios de los jóvenes de Cisneros ¿un asunto de identidad local? O globalizada*. Universidad de Antioquia. Recuperado a partir de

<http://opac.udea.edu.co/cgi- olib/?keyword=Los+referentes+identitarios+de+los+j%F3venes+de+cisneros+%BFun+asunto+de+identidad+local%3F+o+globalizada&session=58209874&infile=presearch.glue%0>

A

- König, K. (2015). *Ideas de los estudiantes de ESO sobre la dinámica de la relación educativa, según el estatus de identidad personal*. Universidad de Sevilla. Recuperado a partir de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarSeleccion.do%0A>
- Kosinski, A. (2015, febrero). Una manera de responder ¿quién soy?: la identidad narrativa de Paul Ricoeur. *Revista del Departamento de Filosofía*, 213-221. Recuperado a partir de <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/avatares/article/view/322/325>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar (Ed.), *Experiencia y alteridad en educación* (1.<sup>a</sup> ed., p. 213). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Marina, J. A. (2011). *Anatomía del miedo, un tratado sobre la valentía* (2.<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Editorial Anagrama.
- Marina, J. A. (2014). *Los miedos y el aprendizaje de la valentía* (1.<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Editorial Ariel.
- Marrazzi, A. (2009, octubre). La evolución de las máscaras y su aporte social. *Revista Creación y Producción en Diseño y Comunicación*, 47-51. Recuperado a partir de [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/archivos/136\\_libro.pdf](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/136_libro.pdf)
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa* (Primera Ed). México, Distrito Federal: Editorial Trillas.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2004, septiembre). El miedo escolar de los/las alumnos/as y sus diferentes respuestas. *Revista Investigación en la Escuela*, 54, 27-38. Recuperado a partir de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/61017>
- Martínez, S. I., & Quiroz, R. (2007). Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 261-281. Recuperado a partir de

<http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2259/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=195579ad-1dfd-4c0d-a401-c53ab9826e10%40sessionmgr4009%0A>

Matsumoto, D. (2000). Etnocentrismo, estereotipos, prejuicios y discriminación. Recuperado a partir de

[http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/192337/mod\\_forum/attachment/169261/MatsumotoETNOCENTRISMO.pdf](http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/192337/mod_forum/attachment/169261/MatsumotoETNOCENTRISMO.pdf)

Motta, J. A., Burbano, L. A., & Perdomo, D. C. (2012, junio). El docente: Una aproximación a sus miedos. *Plumilla Educativa*, 102-119. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4319804>

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del Pensamiento. La inteligencia de las emociones* (1.<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. S.A.

Nussbaum, M. (2010a). *Sin fines de lucro* (1.<sup>a</sup> ed.). Buenos Aires: Katz Editores.

Nussbaum, M. (2010b). *Sin fines de lucro*. (K. Editores, Ed.) (1.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Pressur Corporation.

Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas* (1.<sup>a</sup> ed.). Bogotá: Editorial Planeta.

Pulido, F. (2015). *Miedo y rendimiento académico en el contexto pluricultural de Ceuta*.

Universidad de Granada. Recuperado a partir de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/40737>

Rebollo, M. Á., & Hornillo, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación*, 235-263.

Recuperado a partir de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353_09.pdf)

Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles.

*Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 147-174. Recuperado a partir de

<http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2259/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=c5b5>

6fa9-70a4-4497-9abd-010c1a5e1fc7%40sessionmgr4009%0A

- Sánchez, M. L. (2006). Disciplina, autoridad y malestar en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/historico/jano/opinion38.htm>
- Sañudo, L. (2006, diciembre). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos, Revista de Investigaciones*, 83-98. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2006.0006.05>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida* (1.<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Idea Books, S.A.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía* (1.<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. (E. U. del Cauca, Ed.) (1.<sup>a</sup> ed.). Popayán.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. (Ediciones Abya-Yala, Ed.) (1a Ed.). Quito.
- Wertsch, J., Del Río, P., & Álvarez, A. (2006). Estudios socioculturales: historia, acción y mediación. En *La mente sociocultural* (1.<sup>a</sup> ed., p. 191). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3