

ALGUNAS DISCUSIONES Y REFLEXIONES CONCEPTUALES SOBRE LA EDUCACIÓN Y EL PRECONCEPTO

*Horacio Martín Ferber**
Universidad de Buenos Aires
<https://orcid.org/0000-0003-3382-2062>

RESUMEN

El objetivo del artículo es realizar una descripción contextual del sistema educativo argentino, señalando algunos datos que, proporcionados por el Ministerio de Educación, son interpretados en el marco de la Teoría Crítica. Se observa que la violencia pasa de un nivel horizontal a uno vertical, lo que implica una dinámica en la internalización de la autoridad que puede generar conflictos institucionales en relación a la gestión. A partir de estos conceptos, analizamos: el papel de la institución como una jerarquía paralela que legitima el poder. Se analiza el rol del observador, como padeciente o paciente y, finalmente, la discusión entre el uso de las palabras preconcepto y prejuicio.

Palabras clave: Educación y Sociedad; Violencia Escolar; Inclusión y Derechos Humanos.

ABSTRACT

SOME CONCEPTUAL DISCUSSIONS AND REFLECTIONS ON EDUCATION AND PREJUDICE

The objective of the article is to make a contextual description of the Argentine educational system, pointing out some data that, provided by the Ministry of Education, are interpreted within the framework of Critical Theory. It is observed that violence goes from a horizontal level to a vertical one, which implies a dynamic in the internalization of authority that can generate institutional conflicts in relation to management. From these concepts, we analyze: the role of the institution as a parallel hierarchy that legitimizes the power. The role of the observer is analyzed as patient or sufferer and finally, the difference between preconceptions and prejudice

Keywords: Education and Society; School Violence; Inclusion and Human Rights.

RESUMO

ALGUMAS DISCUSSÕES E REFLEXÕES CONCEITUAIS SOBRE EDUCAÇÃO E PRECONCEITO

O objetivo do artigo é fazer uma descrição contextual do sistema educacional na

* Profesor de la Universidad de Buenos Aires. Doctor en Psicología Social (Universidad Argentina John F Kennedy). Pos-doc-torado en Educación (Universidade Federal de São Paulo). E-mail: horacioferber@gmail.com

Argentina, indicando alguns dados que, fornecidos pelo Ministério da Educação, são interpretados pelo referencial da Teoria Crítica. Observa-se que a violência passa de um nível horizontal a um vertical, implicando uma dinâmica na internalização da autoridade que pode gerar conflitos institucionais quanto à gestão. Com base nesses conceitos, analisa-se o papel da instituição como uma hierarquia paralela que legitima o poder. Analisa-se o papel do observador, como aquele que goza ou que padece e, finalmente, discute-se o uso das palavras pré-conceito e prejuízo.

Palavras-chave: Educação e Sociedade; Violência Escolar; Inclusão e Direitos Humanos.

Nuestro artículo se orienta a realizar una descripción del contexto normativo del sistema educativo en Argentina, luego se presentarán datos oficiales y posteriormente algunas reflexiones teóricas que permitirán analizar algunas delimitaciones semánticas posibles de distintos conceptos.

A partir de los últimos años, observamos un avance marcado por la plena vigencia de los Derechos Humanos en las diferentes dimensiones. En el 2006 se aprueba La Ley de Educación Nacional n° 26.206 (ARGENTINA, 2022)¹, vigente hasta la fecha, realizando aportes cualitativos respecto de la inclusión, considerando a la misma como un eje transversal. Entre distintos aspectos se mencionan los siguientes: La calidad educativa, igualdad

de oportunidades, educación integral, formación ciudadana de acuerdo a los valores éticos y democráticos, participación democrática de los actores, propuestas pedagógicas para personas con discapacidad, respeto a la identidad cultural aborigen, promover una sexualidad responsable, combatir la discriminación, entre otros. La ley hace mención a garantizar los recursos necesarios para el desarrollo científico tecnológicos y la calidad educativa, situación que se observa fragmentada según las regiones donde se sitúa la escuela.

Esta ley hace mención a la educación especial como una instancia del sistema educativo que tiende a garantizar la educación en personas con discapacidad, sea cual fuere su característica u origen. De alguna manera se refleja la convivencia de dos modalidades de escuelas, y no una sola que atienda la diversidad en todas sus manifestaciones en pro de la inclusión. El sistema educativo argentino se organiza en torno a un sistema de educación común y uno de educación especial destinado a aquellos alumnos portadores de una discapacidad. Esto implica que, son excluidos del sistema común y segregados en escuelas de educación especial. La única variable para discriminar es la discapacidad, al mantener vigente y como modalidad principal para personas con discapacidad la educación especial. Muchos profesores y maestros de la escuela común consideran que no estudiaron para atender a niños y niñas con discapacidad, por un lado y por otro los docentes de la modalidad especial dicen que solo ellos saben cómo enseñarles.

1 Ley de Educación Nacional n° 26.206 (ARGENTINA, 2022), que define la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cuatro años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria, ha permitido uno de los mayores logros de ampliación e inclusión educativa de los últimos tiempos. La ley 27550 modifica un artículo y dice: Artículo 1°. Modifíquese el artículo 109 de la ley 26.206, de Educación Nacional, el que quedará redactado de la siguiente manera: Artículo 109: Los estudios a distancia como alternativa para jóvenes y adultos sólo pueden impartirse a partir de los dieciocho años de edad. Para la modalidad rural y conforme a las decisiones jurisdiccionales, podrán ser implementados a partir del Ciclo Orientado del Nivel Secundario. Excepcionalmente, previa declaración fundada del Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, o con la jurisdicción según corresponda, cuando la escolaridad presencial – total o parcial – sea inviable, y únicamente en caso de epidemias, pandemias, catástrofes o razones de fuerza mayor que impidan la concurrencia a los establecimientos educativos, sólo en esos casos será permitido transitoriamente el desarrollo de trayectorias educativas a distancia para los niveles y las modalidades de la educación obligatoria para menores de dieciocho (18) años de edad. Resolución 4021/2021.

Según Crochick y Crochick (2017) hacen referencia a que una educación inclusiva debe ser regular y la misma para todos; esta interpretación de la educación inclusiva es una forma de combatir preconceptos, favoreciendo la aceptación del otro como diferente. Esto implica considerar al otro como sujeto, incidiendo en el combate contra el bullying y los malos tratos, una educación inclusiva debe estar orientada a la aceptación de las diferencias en todas sus manifestaciones y no en términos particulares de un sector.

Debemos señalar la relevancia que adquiere el concepto de la dignidad humana en el marco normativo, lo cual implica que no solamente debe ser garantizado el derecho a la educación, sino que hablamos de una educación digna. Esta situación no es de menor importancia, pues entendemos que la dignidad humana se constituye como un derecho fundamental. Inclusive posee una jerarquía mayor respecto de los otros principios fundamentales.

En esta Ley se menciona la promoción de una sexualidad responsable, donde se proponen la realización de talleres sobre sexualidad y género, logrando así un avance respecto de algunos tabúes sociales que irrumpen en la libre elección de la sexualidad. Cabe señalar que distintas organizaciones sociales colaboraron en brindar información en los colegios mediante charlas, películas, etc..

Costa (2021, p. 36) desarrolla la concepción de individuo desde la perspectiva de la teoría crítica, retomando diversos autores y confrontando concepciones, y dice:

En este movimiento, lo que se desarrolla como individuación es el reflejo de la determinación, pero – para Horkheimer y Adorno – esta conciencia puede convertirse en autodeterminación, es decir, hacerse sustancia y, así, posibilitar el pensamiento que opone la realidad al encuentro de una sociedad libre, justa y humana, en la que el enfrentamiento de los límites, las contradicciones sociales y la afirmación de su perspectiva dialéctica y, además, quién sabe, la posibilidad de superarlas, en la que la búsqueda de la felicidad y la libertad del individuo se puede realizar (traducción del autor).

En referencia al individuo, a su conciencia y su inserción social, la misma se realiza caracterizada por la enajenación, en un interjuego entre la autonomía y la dependencia, por la imposibilidad de auto reconocerse. Este proceso de enajenación pone en juego al ser, y por consecuencia a la dignidad humana, en el marco de la relación sujeto, sociedad y naturaleza. Entonces el sujeto se encuentra en un entrampamiento en esa relación dialéctica, en la cual queda entrampado en su vínculo con la naturaleza, la sociedad y la cultura.

Petrino (2022) hace clara referencia a la dignidad humana en la Constitución Argentina (2022a), donde se menciona que el derecho a la dignidad humana es el más importante y está por encima del Estado, por despreciable que sea el delito, refiriéndose a temas de abuso que afectan la integridad humana. En la jurisprudencia que aborda el referido artículo, la observación y análisis se hace sobre la persona natural o jurídica, en algunos casos se trata de cosa juzgada, pero entendemos que la dignidad humana es el resultado de la interacción entre las personas, donde la misma relación es asimétrica y dinámica. Cuando hay desigualdad y necesidad de una de las partes, la necesidad prevalece sobre la dignidad. Por otra parte, es necesario comentar que el derecho argentino está orientado hacia un bien jurídico protegido. En este mismo sentido, en Brasil sucede algo similar. Carpizo (2011, p. 10) dice: “El artículo 1 de la Constitución de Brasil de 1988 establece que el país “está constituido en un estado democrático de derecho y se basa en: [...] III. La dignidad de la persona humana”.

El autor expresa que este concepto se menciona explícitamente en varias constituciones y fundamentalmente en la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Sin embargo, en la literatura científica no es un término que se mencione con frecuencia. De esta situación se desprende nuestra primera reflexión: considerar el principio de la dignidad humana con una jerarquía conceptual igual que la de la inclusión. Dignidad e inclusión son dos conceptos

que conviven conjuntamente como garantes de los derechos humanos, para lo cual el Estado debe arbitrar los medios para garantizar la misma.

No obstante, luego de más de una década, queda un saldo considerable a realizar. La propuesta de jornada extensiva y/o jornada completa, es uno de los ejemplos de dicha situación.

Algunos años más tarde, en julio de 2010, se sancionó la Ley 26.618, conocida como de Matrimonio igualitario, convirtiéndose Argentina en el primero país de América Latina y el décimo en el mundo que consagró esta norma. Esto conlleva a nuevos rumbos sobre la concepción del sujeto, teniendo implicancias socioeducativas. Es así que, en el año 2013, surge la Ley 26.892 (2022) para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas. Esta ley es conocida como *Ley antibullying*, la cual abre nuevas perspectivas para su abordaje, donde hace mención a los siguientes ítems:

- a. El respeto irrestricto a la dignidad e intimidad de las personas.
- b. El reconocimiento de los valores, creencias e identidades culturales de todos.
- c. El respeto y la aceptación de las diferencias.
- d. La resolución no violenta de conflictos, la utilización del diálogo como metodología para la identificación y resolución de los problemas de convivencia.
- e. El respeto por las normas y la sanción de sus transgresiones como parte de la enseñanza socializadora de las instituciones educativas.
- f. El derecho del estudiante a ser escuchado y a formular su descargo ante situaciones de transgresión a las normas establecidas.
- g. El reconocimiento y reparación del daño u ofensa a personas o bienes de las instituciones educativas o miembros de la comunidad educativa por parte de la persona o grupos responsables de esos hechos.

En esta resolución se establece una estrategia de acción para abordar la problemática. Sin embargo, no contemplan las causas de acoso escolar basadas en discriminación por la orientación sexual o identidad de género u otro aspecto, a pesar de los esfuerzos puestos por las organizaciones.

Aquí queremos resaltar la importancia que expresa respecto de la resolución de conflictos mediante la utilización del diálogo, y no la violencia o represalias que podría surgir en determinadas situaciones. Es así donde las herramientas de mediación en la educación proporcionan una colaboración fundamental para la convivencia.

También hay un aspecto que resulta de importancia por los datos que posteriormente mostraremos, cuando refiere al respeto por las normas y la sanción de sus transgresiones como parte de la enseñanza socializadora de las instituciones educativas. Esta situación da cuenta de un marco normativo que colabora en la convivencia de los distintos actores de la comunidad educativa. El ítem (g) hace mención al daño generado a la institución o a personas, lo cual llama la atención este considerando antes de observar los datos proporcionados por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Para la implementación de la mencionada ley, se propone a las instituciones educativas la construcción de una guía orientadora que establezca líneas de acción, criterios normativos y distribución de responsabilidades para los diferentes actores. Es así donde las escuelas realizan su propio código de convivencia escolar, contando con una línea telefónica nacional y gratuita para la atención de situaciones de violencia en las escuelas. El 0800 Convivencia Escolar (0800-222-1197).

El acuerdo de convivencia menciona el derecho que tienen los niños a expresar su opinión, a ser escuchados, teniendo en consideración su edad y madurez. Esto marca un avance cualitativo, pues no se construye un contrato para el otro, sino con el otro, donde los actores

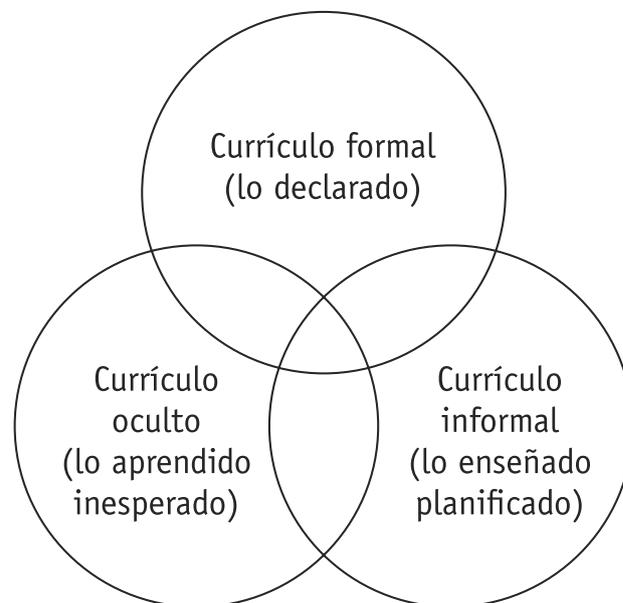
son participantes activos. Es de esta forma la necesidad de la presencia de la familia en los distintos momentos del acuerdo de convivencia, pues el proceso de socialización se da conjuntamente. La necesidad promover valores de respeto a las diferencias, no es posible en forma aislada de la comunidad donde se encuentra el sujeto. Por eso, el marco democrático es el eje constitutivo del acuerdo donde se establece un contrato entre todos los actores de la comunidad educativa, es decir asumir un compromiso conjunto. El Proyecto Educativo Institucional, incluye al acuerdo de convivencia, donde deben estar los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa: Personal Directivo, Personal Docente, Administrativo y Auxiliar, Padres y Alumnos.

El logro de una buena convivencia supone la aceptación del disenso y de la diferencia, como también la promoción del diálogo y la mediación para la solución de los conflictos cotidianos. Sólo cuando se privilegian el respeto mutuo, el diálogo y la participación, se genera un clima adecuado para posibilitar el aprendizaje de conocimientos socialmente significativos, que incluye acciones ligadas al proceso de socialización del joven: comunicación, respeto, participación y compromiso.

Para la implementación del código de convivencia se crea el Consejo Institucional de Convivencia, que funciona como un órgano ejecutor, integrado por representantes del alumnado, de los preceptores, docentes, y equipo directivo, siendo constituidos por miembros titulares y suplentes. Este organismo estará a cargo de realizar el proceso de mediación, la cual resulta indispensable para el desarrollo de los valores básicos en el ejercicio pleno de la ciudadanía, como también para mejorar las relaciones afectivas que se dan en la institución. El proceso de mediación es saber escuchar los involucrados en el conflicto, intentándose colocar en el lugar del otro como medio para la búsqueda de una solución y crecimiento de los participantes. En este sentido, se posibilita la valorización del diálogo como una instancia

de respeto al otro, logrando que cada uno de los involucrados reflexione y use la palabra y no la acción.

Esta propuesta forma parte del diseño curricular, entendiendo que el curriculum posee dimensiones, como señalan Centeno y Paz Grebe (2021, p. 92), donde proponen lo siguiente:



Los autores realizan un análisis de las dimensiones del curriculum que muestra los aspectos administrativos de la educación, lo cual estaría representado por ese curriculum formal, lo declarado ante las autoridades de la escuela y que éstas a su vez presentan a sus superiores. Entendemos que esta dimensión se enmarca en aspectos burocráticos de un sistema de control y vigilancia sobre la educación, los, alumnos y los docentes.

Otra de los aspectos propuestos es el curriculum oculto, que no solamente es lo aprendido inesperado o espontáneamente, sino que engloba un conjunto de aspectos de la relación docente-alumno. Aquí es donde se transmiten valores, principios y modelos de socialización en la práctica educativa del aula, en la interacción social que se genera entre los distintos integrantes. Entonces surge un interrogante sobre el rol docente respecto de la dinámica áulica en relación a las situaciones de violencia que se generan. Es así que la intervención que tenga el docente, en mediar, apoyar, desestimar,

u otra alternativa, formara parte de ese curriculum oculto. La subjetividad del docente no está fuera de la escena en un acto de violencia o bullying en el aula, y tendrá incidencia en la resolución de un determinado hecho.

El último, es el curriculum informal; aquello que se enseña y está planificado, no necesariamente es lo que se declara. Esta dimensión representa la enseñanza que surge de las necesidades e inquietudes de los alumnos, de su interés. Aquí hay distintos aspectos que se enseñan más allá de los contenidos, y tienen una intencionalidad ideológica. Es en este sentido donde se enmarca el debate de un sistema educativo orientado a educar o a adoctrinar. Adorno (1998, p. 94) dice:

Ése es exactamente el problema con el que tenemos que enfrentarnos. Es conocida la pueril anécdota del hombre de los mil pies, que al ser preguntado cuándo movía en particular cada uno de sus pies, quedó enteramente paralizado y ya no pudo dar un paso más. Algo parecido ocurre con la educación y la formación. Hubo épocas en las que estos conceptos eran sustantivos, como Hegel los hubiera llamado, esto es, resultaban inteligibles por sí mismos a partir de la totalidad de una cultura y no eran problemáticos. Hoy lo son. En el momento en que cuando se pregunta ‘educación ¿para qué?’ este ‘para qué’ no resulta ya inteligible por sí mismo, no forma parte sin mayor dificultad de lo cotidianamente asumido y operante, todo se ve afectado por la inseguridad y exige reflexiones no precisamente fáciles. Y sobre todo, una vez perdido este para qué, no puede ser sustituido simplemente por un

acto de voluntad, creando un objetivo educativo desde fuera.

Consideramos que la reflexión que nos invita a realizar el autor, no orienta a reconsiderar la educación no como una simple o compleja administración cultural, sino que, por el contrario, es darle sentido y no seguir modelos rectores impuestos. Un sistema educativo que se encuentra altamente burocratizado hace que no surja la pregunta del para que, porque justamente tiende a vaciarse de sentido y a fomentar una educación del ordenamiento. Entonces aparece la paradoja de un sistema educativo desorganizado, cuyo ordenamiento es el mismo desorden.

Por otra parte, esta situación se contrasta con algunos datos proporcionados por la *Encuesta Aprender 2017/2019* (ARGENTINA, 2021), dependiente de la Secretaría de Evaluación Educativa – Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Entendemos que esta selección de la información registrada, nos aportara algunas reflexiones. Según Espriella y Restrepo (2022), la teoría fundamentada es lo que es, no lo que debiera o pudiera ser, mantiene una orientación libre de prejuicios y preconceptos. Es en este marco que se adoptan los datos proporcionados para realizar algunas interpretaciones. Los autores lo proponen como un instrumento metodológico valido que colabora en la comprensión de ciertos datos recolectados y permite realizar nuevos aportes al campo científico.

Tabla 1: Frecuencia de estudiantes que discriminan por alguna característica personal o familiar

| FRECUENCIA DE ESTUDIANTES QUE DISCRIMINAN POR ALGUNA CARACTERÍSTICA PERSONAL O FAMILIAR | CASOS | % |
|---|----------------|----------------|
| Siempre | 86 341 | 12,73% |
| Muchas veces | 94 457 | 13,93% |
| Pocas veces | 190 007 | 28,02% |
| Nunca | 307 292 | 45,32% |
| Total | 678 097 | 100,00% |

Fuente: ARGENTINA, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2021.

El porcentaje acumulado es del 56, 68% de los alumnos que discriminan, esta situación resulta preocupante luego de más de 10 años de la implementación de la denominada Ley antibullying. Esta situación denota que el proceso de implementación de los códigos de convivencia no ha tenido los resultados esperados, quizás responda a una falta de capacitación en las escuelas y un seguimiento por parte del Estado. Esto muestra la violencia que se instala en las escuelas, y la dificultad para intervenir frente a los actos discriminatorios por partes de docentes y directivos. Podemos decir que hay una vinculación entre la realidad social y la educativa, ambas con altos niveles de violencia en sus distintas expresiones.

A partir de una lectura desde la teoría crítica, debemos mencionar las jerarquías escolares, las cuales se dividen en dos categorías: oficiales y no oficiales (ADORNO, 1995). La jerarquía oficial está asociada al desempeño en las actividades escolares, en general, expresado por grados; la no oficial está relacionada con la popularidad y el rendimiento en actividades físicas, como explican Crochik (2005); Crochik et al. (2016); Crochick y Crochick. (2017) Consideramos que la dinámica de poder entre la jerarquía oficial y no oficial está legitimada por la institución, que refuerza o no esta situación. Casco (2003, p. 8) dice:

Desde esta perspectiva, analiza el papel del profesor de Educación Física como mediador de la cultura, los objetos didácticos puestos en escena en las clases y la formación de la 'jerarquía paralela' dentro de las escuelas, en la que la destreza corporal, la fuerza física y todo un conjunto de atributos corporales asumen significados importantes en la construcción de dinámicas sociales violentas al interior de la escuela (traducción del autor).

La *jerarquía paralela* (CASCO, 2003) puede ayudarnos a denunciar otros aspectos, como la relación de poder entre profesor y alumno, que acaba validando la jerarquía oficial. Consideramos que la jerarquía paralela es un concepto interesante para nuestro análisis, ya que es capaz de explicar el juego de poder entre

las jerarquías existentes en las instituciones a partir de la legitimación de unas acciones en detrimento de otras. Más adelante, el autor menciona que algunos profesores fomentan la formación de esta jerarquía paralela, en la que el alumno es considerado físicamente incompetente y dice:

El análisis realizado destaca la formación de una 'jerarquía paralela' dentro de las instituciones escolares, en la que la destreza corporal y la fuerza física ocupan un lugar destacado. Tal jerarquización tiende a ganar mayor visibilidad cuanto más se acercan los contenidos definidos por la Educación Física escolar al desarrollo de una verdadera 'pedagogía deportiva' que pretende enseñar deportes de competición. (CASCO, 2003, p. 163. Traducción del autor).

Romero (1992) propone un eje transversal para analizar las instituciones, el cual nos ayuda a entender la determinación institucional inconsciente que atraviesa al grupo; explicando su influencia por la cual define a las instituciones como la forma que asume la reproducción y producción de las relaciones sociales en un sistema dado; es decir, constituyendo un cuerpo estructurado de normas, valores, mitos e ideologías, que son transmitidos y legitimados por la escuela, a lo que nosotros denominamos como parte de la jerarquía paralela. La institución tiene un poder de legitimación, en términos de saberes, comportamientos, actitudes, etc., sea por enunciación o por omisión, pero nunca puede desligarse de dicha responsabilidad. Los institucional tiene un rol determinante en el proceso y la organización de la formación de los alumnos, pues es ella la que legitima, sanciona, incluye o segrega. Además, el autor plantea desde la psicología social de Pichon Riviere, la existencia de 2 ejes más: *el horizontal y el vertical*, el primero representa al aquí y ahora de un grupo y el vertical remite a la historia personal de cada uno de los integrantes, por eso el transversal, sería la institución.

Por otra parte, esta situación de violencia se registra con un porcentaje similar respecto de los estudiantes que insultan, amenazan o agreden a otros compañeros, generándose una

relación entre la discriminación y los malos tratos. Ambas instancias están atravesadas por la violencia, los preconceptos y el clima institucional. Según los conceptos desarrollados por Lapassade (1985) de: *instituido* e *instituyente*, nos ayudan al entendimiento de la dinámica institucional de la escuela. El primero se vincula con aquello que está establecido, con un conjunto de normas sociales aceptadas, lo instituyente es el cuestionamiento a lo instituido. La Institución hace al sujeto un ser social, espacio de lo instituido, y es el sujeto quien la cuestiona, lo instituyente. La dinámica de la estructura libidinal genera la construcción del vínculo necesario en el individuo y entre los individuos, que instituye lo social en el sujeto y a su vez hace al sujeto instituyente. El sujeto es creador de instituciones, que luego asegurarán la ilusión de protección. Las instituciones tienden a fijar y enmudecer a la estructura libidinal, haciendo aparecer como natural su estructura de roles y jerarquías generando un culto conservador de las instituciones, encargadas de fijar y hacer perdurables las relaciones establecidas.

Nuestro interrogante es si la violencia debe pensarse como es algo instituido o instituyente, ¿quiénes son los que rompen la escuela?, los niños que salen de ella o los que van a la escuela. Este debate formó parte de discusiones que terminaban en un dilema, y nuestra intención es justamente problematizar el dilema y no resolverlo. Quizás cabe la posibilidad que sean ambos y no uno o el otro, como también puede ser que quienes rompan la escuela no sean los niños que van o sales de la escuela. Es así que la escuela no es que hace todo o no hace nada, hace muchas cosas, de las cuales nos valemos para poder modificar lo instituido.

Cabe señalar que la educación es parte de un sistema social cuyo objetivo es la construcción de aprendizajes a la vez que transmite cultura, valores y principios, donde encontramos una similitud con la industria cultural, según García Arnau (2019. p. 51-52) dice:

Este nuevo ente nacido que alimenta a —a la vez que se nutre de— la cultura de masas, esta

industria cultural, no es políticamente neutra, sino que, para nuestros autores, está claramente al servicio de una causa: la causa del capital. Y su propia unidad es la base de su constitución en estructura de poder y de perpetuación del sistema de dominación. La creación de esta gran estructura de producción parece tener un objetivo claro, que pasa por llevar a la superestructura a su estadio último dentro del sistema capitalista, esto es, consagrar a la cultura como aparato de generación de servidumbre. El proceso de convergencia y la constitución de la superestructura en industria convierten a la producción cultural en la clave de la reproducción social.

El sistema educativo se instala como una estructura de poder donde forma individuos y reproduce la estructura social, es por ello las diferencias que encontramos entre las distintas escuelas de gestión estatal de acuerdo a donde estén ubicadas. Esta estructura que constituye el sistema educativo puede ser pensada como cómplice de la industria cultural, que aliena y coarta las posibilidades de libertad del sujeto. En la misma línea de pensamiento, Adorno y Horkheimer, (1998, p. 171) dicen:

La atrofia de la imaginación y de la espontaneidad del actual consumidor cultural no necesita ser reducida a mecanismos psicológicos. Los mismos productos, comenzando por el más característico, el cine sonoro, paralizan, por su propia constitución objetiva, tales facultades. Ellos están hechos de tal manera que su percepción adecuada exige rapidez de intuición, capacidad de observación y competencia específica, pero al mismo tiempo prohíben directamente la actividad pensante del espectador, si éste no quiere perder los hechos que pasan con rapidez ante su mirada. La tensión que se crea es, por cierto, tan automática que no necesita ser actualizada, y sin embargo logra reprimir la imaginación [...].

Un sistema educativo que tiene como una de sus primeras funciones sociales —aunque esto se oculte— alimentar a niños y familias que se encuentran en situación de pobreza, no cabe dudas que la industria educativa atrofia la imaginación y cercena la libertad del sujeto. Nos preguntamos sobre la capacidad pensante que se promueve en la escuela, si ésta se desarro-

lla o inhibe a partir de los modelos didácticos y dispositivo áulicos durante el proceso de enseñanza.

Otro aspecto que observamos es el incremento de situaciones de violencia / agresión a docentes. Veamos los siguientes datos.

Tabla 2: Frecuencia de estudiantes que insultan, amenazan o agreden a docentes.

| FRECUENCIA DE ESTUDIANTES QUE INSULTAN, AMENAZAN O AGREDEN A DOCENTES | CASOS | % |
|---|----------------|----------------|
| Siempre | 22 260 | 3,41% |
| Muchas veces | 25 031 | 3,83% |
| Pocas veces | 102 996 | 15,78% |
| Nunca | 502 551 | 76,98% |
| Total | 652 838 | 100,00% |

Fuente: ARGENTINA, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2021.

Aquí se muestra que el porcentaje acumulado es de 23,02 %, lo cual indica un valor alto para esta situación. Esto nos convida a reflexionar sobre el rol docentes, su lugar en el marco de la comunidad educativa. La violencia pasa de un nivel de horizontalidad a la verticalidad, es decir ya no es solamente entre pares, sino que el objeto de la violencia es el docente. Esto implica una dinámica en la internalización de la autoridad, donde puede generar conflictos institucionales respecto de su organización y gestión. Cuando la violencia se da en forma horizontal y vertical, resulta complejo trabajar, viéndose afectada la convivencia escolar, y la institución comienza

a deteriorarse. Una situación claramente representativa es el concepto de docente que se comparte en la representación social, quedando desvanecido el lugar de la enseñanza hacia un rol de asistencia social y contención.

Quizás esto nos ayuda a entender porque luego de más de 10 años de una ley que propone poner límites a la violencia en el ámbito educativo, todavía hoy no tienes un descenso, por el contrario, se evidencia un aumento de la misma.

Observemos la siguiente tabla, y estaríamos sumando un dato que se correlaciona con nuestras interpretaciones.

Tabla 3: Frecuencia de estudiantes que dañan las cosas de la escuela

| FRECUENCIA DE ESTUDIANTES QUE DAÑAN LAS COSAS DE LA ESCUELA | CASOS | % |
|---|----------------|----------------|
| Siempre | 57 146 | 8,62% |
| Muchas veces | 74 033 | 11,16% |
| Pocas veces | 237 523 | 35,82% |
| Nunca | 294 453 | 44,40% |
| Total | 663 154 | 100,00% |

Fuente: ARGENTINA, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2021.

En la tabla 3, el 55,6 % es el acumulado entre *siempre*, *muchas veces* y *pocas veces*, por lo cual hay una constante entre la discriminación, la violencia a los compañeros (Ver Tabla 1) y la violencia contra la escuela, según los datos

del Ministerio de Educación. En esta línea de pensamiento, consideramos la pertenencia institucional de los alumnos es mayoritariamente lábil, lo cual implica que los acuerdos de convivencia que se puedan llegar a construir,

no necesariamente serán respetados. Retomando los aportes de Casco (2003) y de Romero (1992), el concepto de jerarquía paralela se observa en la legitimación institucional de las jerarquías oficial y la jerarquía no oficial. Pero en nuestro caso, esa jerarquía paralela se encuentra debilitada por la pertenencia de los alumnos a la escuela.

Por otra parte, Crochick, González, Ferber (2021) hacen referencia que los preconceptos y el bullying están asociados a personalidades autoritarias. Donde el sujeto usa su personalidad autoritaria, o bien, las estructuras sociales y culturales autoritarias; para solucionar conflictos internos. El autoritarismo predispone de modo defensivo la aceptación de normas y órdenes del poder impuesto por la autoridad. Por lo cual, los cambios importantes que surjan en situaciones e instituciones sociales, influyen de modo directo en los tipos de personalidades que se construyen dentro de la sociedad en la que habitan.

Dichas características, producidas por la cultura, al ser incorporadas por el individuo durante su socialización, pueden predisponerlo a desarrollar y manifestar preconceptos y, en consecuencia, a desarrollarse como una "personalidad autoritaria o síndrome autoritario". Las mismas son psicosociales, proceden en la construcción y en el soporte de representaciones psicológicas, como también en el comportamiento etnocéntrico del sujeto. El síndrome autoritario funciona como una estructura de personalidad casi permanente, que ejerce en como el sujeto selecciona los estímulos ideológicos de su cultura, sus elecciones y comportamientos políticos.

En este sentido, los aportes de Antunes y Zuin (2008) quienes hacen referencia a la práctica del bullying, refiriendo que es la afirmación del poder interpersonal a través de la agresión; donde los acosadores tienden a actuar con dos objetivos, primero para demostrar poder, y segundo para lograr una afiliación con otros colegas.

Grossi y Santos (2009) vinculan la violencia escolar, en relación con la indisciplina en

mascara. Así, podemos decir que la violencia escolar se debe a la violencia social, Agregan como parte de su investigación que no se trata de que les guste a los niños la escuela o no, sino de sentirte bien en ese ambiente. El contexto escolar debe favorecer un ambiente propicio para el desarrollo del aprendizaje. Esto no se limita a las cuestiones solamente edilicias, éstas son una parte del contexto. Por otra parte, que los alumnos vayan a desayunar y comer al colegio, termina permutando el objetivo institucional hacia una posición asistencial. Si no son satisfechas las necesidades primarias resulta difícil la construcción del conocimiento. La violencia social está dada en este aspecto, la falta de recursos de las familias, empleabilidad, vivienda digna, por lo cual se traslada ese mal-estar a la escuela.

Otro dato relevante proporcionado por la *Encuesta Aprender 2017/2019*, dependiente de la Secretaría de Evaluación Educativa – Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, República Argentina (2021) sobre el bullying, se aprecia que aparece la belleza con un 45 % como una de las causas en las niñas; siendo el 35% el rendimiento deportivo inferior en los niños, el aspecto más frecuente de popularidad en ambos casos. Esta situación entra en coherencia de análisis con lo expresado sobre el concepto de jerarquía oficial y no oficial (ADORNO, 1995).

Resulta de interés que los defectos físicos no son los de mayores porcentajes, en relación al bullying, justamente por la historia de estigmatización de las personas portadoras de una discapacidad.

Los datos muestran una relación directa entre la discriminación y/o actos de violencia, pero hay una porción importante que no está contemplada, los observadores. Aquí se presenta un aspecto importante a destacar; el observador nunca es neutro, siempre adopta una posición, de forma activa o pasiva, ya sea hablando, con gestos o en silencio. En este sentido, hay dos posiciones que se pueden asumir, las cuales son dinámicas y cambiantes: *posición*

placiente y posición padeciente. La primera de ellas es cuando, frente a una situación de violencia, el observador siente determinado agrado y/o placer por lo que sucede. En alemán, hay una palabra que expresa esta situación, *schadenfreude*: designa el sentimiento de alegría o satisfacción que genera el sufrimiento, la infelicidad o la humillación del otro. Inferimos que en esta situación se conjuga un proceso de identificación con el agresor, adoptando una conducta sado-masquista, un placer por el sufrimiento y/o sometimiento del otro.

La posición padeciente, en cambio está relacionada con el sufrimiento, donde hay un proceso de identificación con la víctima. Durante un acto de violencia, surgen sentimientos en el observador, ya sea en una u otra posición, donde no siempre es la misma, puede suceder que en algunas adopte una posición padeciente y en otras placiente; es por ello que señalamos la dinámica de las mismas. Inferimos que estas experiencias tienen un carácter de estrés post-traumático en algunos casos, no pasan desapercibidas para el psiquismo. Esta cuestión nos lleva a pensar cómo se conjugan las posiciones placiente y padeciente en los docentes y como su propia historia incide en el proceso de intervención frente a situaciones de violencia. Cabe señalar la relevancia que tiene por parte del docente la interpretación de la violencia en su práctica educativa, y es ahí donde podremos observar más claramente el interjuego de posiciones. Actualmente el escenario social se presenta con un alto nivel de hostilidad y violencia entre distintos sectores, pudiendo asumir cualquier posición interpretativa.

El con-texto de agresión y violencia se va inscribiendo en nosotros a partir de la permanencia a lo largo del tiempo. Aprendemos a convivir con esa hostilidad, la denominada grieta. Aquí es donde se encuentra una tercera posición, que es el acostumbramiento a la violencia social, entonces el sujeto adopta una *posición indiferente*, donde la negación se presenta como un mecanismo de defensa del yo. Cabe señalar que la dinámica de las

posiciones le corresponde a yo como otros procesos psíquicos, y esta posición no puede ser interpretada como una elaboración, por el contrario, es una desmentida, es decir hay una parte del psiquismo que la acepta y otra parte que la niega.

La dimensión socio-cultural no es ajena a las prácticas educativas que se manifiestan en la escuela, como tampoco a los sujetos que participan de ella. Podemos tomar la distinción universal, particular y singular, para hacer referencia a los aspectos culturales. Lo universal es lo que involucra a la especie humana, en este caso la cultura, el hombre produce cultura en cada región con determinadas características, eso es lo particular y lo singular es como cada sujeto se apropia y es atravesado por ella.

En esta misma línea de análisis, nos interesa pensar sobre algunos conceptos que se utilizan en forma de sinónimos, e incluso el material disponible en la literatura científica que analizamos no termina de dejar claro la diferenciación, por lo menos para nuestra lengua, el uso del término *preconcepto* y *prejuicio*. Crochik (2005); Crochik; Kohatsu; Dias; Freller y Casco (2013); Crochik; Freller; Dias; Kohatsu; Casco; Giordano; Silva; Santos; Pedrossian y Meneses (2016); Crochick y Crochick (2017), Dias; Dadico y Casco (2020) entienden que el preconcepto está orientado a un objeto preciso y delimitado, siendo generado por nosotros, cuando algo no lo soportamos, lo proyectamos en el otro² Además, se menciona que es una actitud no una acción, posee un objeto bien identificado. Esto implica una concepción del concepto que nos remite a lo individual.

Por otra parte, Civalero, Alonso y Brussino (2022) donde hace referencia al prejuicio como una estructura multidimensional haciendo referencia al *prejuicio manifiesto* y al *prejuicio sutil* (PETTIGREW; MEERTENS, 1995). El primero de ellos se relaciona a los aspectos exo-grupales mientras el segundo son de

² El prejuicio al homosexual es porque hay aspectos de la persona que no puede resolver.

carácter endo-grupales, En esta misma línea de pensamiento Bastias, Ungaretti, Barreiro y Etchezahar (2022) realizan una validación de la escala de prejuicio sutil y manifiesto hacia personas en situación de pobreza en Argentina, las comparaciones de los niveles de prejuicio sutil y manifiesto según la clase social autopercebida, no se observan diferencias.

Por otra parte, Freud (1988, p. 2593) dice en *Psicología de las masas y análisis del yo*:

Esto nos recuerda cuán numerosos son los fenómenos de dependencia en la sociedad humana normal, cuán escasa originalidad y cuán poco valor personal hallamos en ella y hasta qué punto se encuentra dominado el individuo por las influencias de un alma colectiva, tales como las propiedades raciales, los prejuicios de clase, la opinión pública, etcétera.

Entendemos que el prejuicio se vincula a una dimensión social que atraviesa al sujeto a través de la cultura, de las prácticas sociales. Según Adorno (1998, p. 66):

Empleo, pues, el concepto de tabú en un sentido más bien estricto, en el sentido de la sedimentación colectiva de imágenes y representaciones que, de modo similar a las relativas a lo económico a las que antes me refería, han perdido en gran medida su base real, incluso más que las económicas, pero que se conservan tenazmente como prejuicios psicológicos y sociales, y accionan, a su vez, de nuevo sobre la realidad, de modo que acaban transformándose en fuerzas reales.

La difícil tarea de poder diferenciar los alcances conceptuales sobre el prejuicio y el prejuicio, donde la literatura científica no resulta clara respecto de esto, nosotros realizamos una propuesta a la presente discusión. Los prejuicios se relacionarían más con los aspectos subjetivos, los cuales están vinculados a un sujeto en el marco de una sociedad administrada, ideologizada y políticamente gobernada. Aquí se hace mayor referencia a la estructura psíquica sin desconocer la influencia social que tiene en su constitución. Podríamos agregar que este concepto se vincula más a una dimensión cognitiva

El prejuicio se vincula a la dinámica cultural de ideas preconcebidas de un determinado grupo o sector social, que pueden generar conductas discriminatorias, por lo cual las políticas públicas se deben orientar a disminuir los prejuicios sociales, que influyen en los prejuicios individuales.

A partir de los datos anteriormente presentados podríamos inferir que los altos porcentajes registrados no solamente responden a situaciones singulares, sino que hay cuestiones de carácter cultural y grupal donde se sostienen de alguna manera esas prácticas. Esto nos permite distinguir entre los prejuicios que son de carácter social, moral, y como cada sujeto se apropia o no de ello y se constituye en una persona preconceptuosa. Los aspectos culturales en distintas manifestaciones conllevan cuestiones discriminatorias. Como es el caso de la belleza o el éxito deportivo en los jóvenes, según se presentó en los datos recogidos por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, por lo cual respondería a prejuicios sociales, lo que puede conllevar a situaciones preconceptuosas de algunos alumnos.

A modo de conclusión

Consideramos que, según los datos presentados por el Ministerio de Educación, marcan un alto nivel de violencia en distintas dimensiones y afectando a diversos actores de la comunidad educativa. Esta situación va en detrimento del desarrollo de los alumnos como sujetos autónomos, participes de una sociedad democráticamente libre de prejuicios, más inclusiva y menos autoritaria. Una cultura que posee prejuicios raciales, religiosos, políticos, entre tantos otros, promueve personas más preconceptuosas.

La implicancia de la violencia en la comunidad educativa deja una experiencia en cada uno de nosotros, que es vivida como paciente o padeciente, pero no pasa inadvertida. Estas posiciones son dinámicas y se pueden alternar en una misma situación. Debemos agregar una

tercera posición, la indiferencia, que resulta de la negación, sea como mecanismo de defensa del yo o porque la violencia funciona como instituido. La resistencia y el mal-estar hacia los valores establecidos generan acciones orientadas a la transformación, lo instituyente. Es en este sentido que nos queda como interrogante si la violencia que observamos en los datos presentados es lo instituido o lo instituyente.

Los niveles de agresión que se hacia la institución educativa y al docente en particular generan una violencia horizontal entre pares y vertical hacia la institución y el docente, haciendo dificultosa la gestión educativa. Esta situación afecta la jerarquía paralela, que es aquella que, valida, consiente o sanciona las acciones de la jerarquía oficial y la jerarquía no oficial, situación que se evidencia en las dimensiones del curriculum, pero fundamentalmente en el curriculum oculto.

Luego de nuestro análisis, inferimos que la educación es parte de la industria cultural en los términos de la Escuela de Frankfurt, una instancia fundamental, una estructura de poder que domina el pensamiento individual. En este marco de análisis, la escuela en gran medida funciona como contención social frente a posibles conflictos sociales, dejando la enseñanza y el aprendizaje para un segundo lugar. Que los niños asistan a la escuela para cubrir sus necesidades primarias, como la alimentación, hace que se postergue cualquier otro objetivo. La violencia también está presente en la falta de empleo, de vivienda, de acceso al agua potable, etc., para ciertos sectores, que deben concurrir a buscar su vianda alimentaria a la escuela. En un ámbito de agresión y violencia, el aprendizaje de contenidos curriculares pasa a un segundo lugar.

Entendemos que la Ley Anti-Bullying es de una importancia meridiana para mejorar la calidad educativa, siendo el código de convivencia su instrumento indispensable. Aunque los datos recogidos no muestran un avance al respecto, sostenemos la relevancia que tiene esta normativa. Por otra parte, es interesan-

te la posibilidad sumar una interpretación al concepto de bullying, entenderlo también como un emergente de un conflicto en el marco socio-educativo. Algo que denuncia y anuncia el malestar y las tensiones que se viven en la escuela.

Consideramos que resultaría de interés realizar talleres de sensibilización en la comunidad educativa donde estos encuentros sean una instancia de dis-tensión, concientización y transformación de la realidad. De continuar con esta dinámica, el sistema educativo continúa legitimando la exclusión, ilusionando al sujeto de una inclusión, situación que se ve claramente en los sectores más vulnerables y desprotegidos. Por último, el tema de la violencia parece no estar en la agenda de prioridades, los reclamos docentes históricamente se orientan a recomposición salarial como los obreros reclaman a la empresa, hace falta una discusión sobre el para que de la educación. Un espacio de dialogo, donde se construyan políticas educativas que abarquen las distintas dimensiones de la educación.

REFERENCIAS

- ADORNO, T.W. Tabus acerca do magistério. In: _____. **Educação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T.W. **Educacion para la emacipación, conferencias y conversaciones con Hellmut Becker** (1959-1969). Madrid: Morata, 1998.
- ADORNO, T. W., HORKHEIMER, M. La industria cultural. Ilustración como engaño de masas. In: _____. **Dialéctica de la Ilustración**. Madrid: Editorial Trotta, 1998, p. 165-212.
- ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S.: Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 1, p. 33-41, jan. 2008.
- ARGENTINA. Secretaría de Evaluación Educativa – Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. **Encuesta Aprender 2017/2019**. Disponible en: <http://aprenderdatos.educacion.gob.ar/binarg17/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=SEXTO&lang=esp>. Acceso en: 3 jul. 2021.
- ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional N°**

26.206. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>. Acceso en: 12 oct. 2022.

ARGENTINA. **Ley 26.618.** Ley de Matrimonio Igualitario. Sancionada: Julio 15 de 2010. Promulgada: Julio 21 de 2010. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anejos/165000-169999/169608/norma.htm> Acceso en: 15 oct. 2020.

ARGENTINA. **Ley 26.892.** Para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas. Disponible en: <https://www.suteba.org.ar/download/marcos-normativos-54093.pdf>. Acceso en: 19 oct. 2022.

ARGENTINA. **Constitución de la Nación Argentina.** 1994. Disponible en: https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_de_la_Nacion_Argentina.pdf. Acceso en: 12 oct. 2022.

BASTIAS, F.; UNGARETTI, J.; BARREIRO, A.; ETCHEZAHAR, E. Adaptación y validación de la escala de prejuicio sutil y manifiesto hacia personas en situación de pobreza. **Revista de Ciencias Sociales (Ve)**, v. XXVIII, n. 1, p. 352-366, 2022.

CARPISO, J. Los Derechos Humanos: naturaleza, denominación y características. **Revista Mexicana de Derecho Constitucional**. n. 25, p. 03-29, jul.-dic. 2011. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/cconst/n25/n25a1.pdf>. Acceso en: 01 Jul. 2021.

CASCO, R. **As cicatrizes do corpo:** a pedagogia esportiva nas aulas de Educação Física. 2003. Dissertação (Metrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CENTENO, Angel M.; PAZ GREBE, María de la. El currículo oculto y su influencia en la enseñanza en las Ciencias de la Salud. **Investigación educ. médica**, Ciudad de México, v. 10 n. 38, p. 89-95, jun. 2021. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572021000200089&lng=es&nrm=iso>. Acceso en: 08 Sep. 22. Epub 06-Dic-2021. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.38.21350>.

CIVALERO, L.; ALONSO, D.; BRUSSINO, S. Evaluación del prejuicio hacia inmigrantes: adaptación argentina de la escala de prejuicio sutil y manifiesto. **Ciencias Psicológicas**, v. 13, n. 1, p. 119-133, 2019. Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212019000100119&lng=es&nrm=iso.

Acceso en: 23 oct. 2022.

COSTA, V. A. Conceção de indivíduo, formação e educação sob a égide da sociedade administrada: a perspectiva da Teoria Crítica. **COCAR**, v. 14, n. 28, p. 33-48, Jan./Abr. 2020. Disponible en: [belfares,+3105-8736-1-CE \(7\).pdf](belfares,+3105-8736-1-CE(7).pdf) . Acceso en: 20 Oct. 2022.

CROCHIK, J. L. **Preconceito, Indivíduo e Cultura.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CROCHIK, J. L.; KOHATSU, L. N.; DIAS, M. A. L.; FRELLER, C. C.; CASCO, R.: **Inclusão e discriminação na educação escolar.** Campinas: Alínea, 2013.

CROCHIK, J. L. (Org.); FRELLER, C. C.; DIAS, M. A.; KOHASTU, L. N.; CASCO, R.; GIORDANO, R. C.; SILVA, L. M.; SANTOS, J. B.; PEDROSSIAN, D. R. S.; MENESES, B. M. **Educação Inclusiva:** algumas pesquisas. Berlin: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

CROCHICK, J. L.; CROCHICK, N. **Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva.** São Paulo: Benjamin, 2017.

CROCHICK, J. L.; GONZÁLEZ, R. E.; FERBER, H. M. **Poder, Disciplina y Prejuicio:** La Constitución del Sujeto. **Paradigma:** Revista de Investigación Educativa, v. 28, p. 133-156, 2021.

DIAS, M. A. de L.; DADICO, L.; CASCO, R. Relatos de participação no bullying: tipos e consequências. **COCAR**, v. 14, n. 28, p. 49-69, 2020.

ESPRIELLA, R.; RESTREPO, C. **Teoría fundamentada**, Revista Colombiana de Psiquiatría, v. 49, n. 2, p. 127-133, Abr.-Jun. 2020. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0034-74502020000200127&script=sci_abstract&lng=es. Acceso en: 01 set. 2022.

FREUD, S. **Psicología de las masas y análisis del yo.** Buenos Aires: Sud-América, 1988. [1921]

GARCÍA ARNAU, A. Adorno, Horkheimer y la «industria cultural: La construcción de una crítica de la superestructura. **Tendencias Sociales. Revista de Sociología**, [S. l.], n. 3, p. 48-59, 2019. DOI: 10.5944/ts.3.2019.23587. Disponible en: <https://revistas.uned.es/index.php/Tendencias/article/view/23587>. Acceso en: 8 nov. 2022.

GROSSI, P. K.; SANTOS, A. M. Desvendando o fenômeno bullying nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brazil; **Revista Portuguesa de Educação**, v.22, n.2, 2009. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37412031011.pdf> . Acceso en: 01 set. 2022.

LAPASSADE, G. **Grupos, organizaciones e instituciones**. Barcelona, Gedisa 1985.

PETRINO, R. Artículo 11: Protección de la Honra y la Dignidad Humana. In: ALONSO RIGUEIRA, M. E. **La Convención Interamericana de Derechos Humanos y su proyección en el Derecho Argentino**. Buenos Aires: Facultad de Derecho, UBA, 2012. Disponible en: <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/libros/pdf/la-cadh-y-su-proyeccion-en-el-derecho-argentino/011-petrino-honra-y-dignidad-la-cadh-y-su-proyeccion-en-el-da.pdf>

Acceso en: 18 Mayo 2022.

PETTIGREW, T. F.; MEERTENS, R. W. Subtle and blatant prejudice in Western Europe. **European Journal of Social Psychology**, v. 25, n. 1, p. 57-75, 1995. DOI: 10.1002/ejsp.2420250106

ROMERO, R. **Grupo, objeto y teoría**. vol. II. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1992, p. 14-15.

Recibido em: 15/09/2022

Aprovado em: 12/10/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.