

Violencias Simbólicas Desde La Producción De Gestos En La Escuela

Maria Camila Loaiza Delgado

Jeritza Merchán Díaz

Directora

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de educación

Maestría en educación

Bogotá, D.C

2025



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS**

Yo, Maria Camila Loaiza Delgado, declaro que este trabajo de grado titulado: *Violencias simbólicas desde la producción de gestos en la escuela*, elaborado como uno de los requisitos para obtener el título de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, es de mi entera autoría. Que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica) sin mencionar, excepto en donde se indique lo contrario debidamente presentado su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. También declaro que este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

Resumen

La violencia simbólica opera de forma no consciente, se reproduce por medio de una normalización y asentimiento tácito de la sociedad. Partiendo de la teoría de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, se propone una lectura situada que reconoce la invisibilidad de estas violencias, pero identifica sus huellas en expresiones corporales cargadas de sentido social y relacional. Esta investigación de carácter cualitativo, está basada en un estudio de caso de una escuela de carácter católico confesional, allí se analiza cómo se produce y reproduce la violencia simbólica a través de los gestos de la corporeidad en el sistema educativo, desde pedagogía crítica y sensible por medio de teorías del reconocimiento del otro, se busca comprender cómo los gestos revelan exclusiones, jerarquías y resistencias en la interacción escolar. Las herramientas investigativas como un diario de campo, entrevistas profundas y narrativas permiten visualizar hallazgos donde la mirada habla, el silencio se expresa y el rostro del otro interpela.

Palabras clave: violencia simbólica, gestos de la corporeidad, reconocimiento del otro, escuela.

Abstract

Symbolic violence operates unconsciously, reproduced through normalization and tacit consent by society. Based on the theory of Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron, this study proposes a situated reading that recognizes the invisibility of these forms of violence but identifies their traces in bodily expressions laden with social and relational meaning. This qualitative research is based on a case study of a Catholic school, where it analyzes how symbolic violence is produced and reproduced through bodily gestures in the educational system. From a critical and sensitive pedagogical perspective, using theories of recognition of the other, it seeks to understand how gestures reveal exclusions, hierarchies, and resistance in

school interactions. Research tools such as a field diary, in-depth interviews, and narratives allow us to visualize findings where the gaze speaks, silence is expressed, and the face of the other challenges us.

Keywords: symbolic violence, gestures of corporeality, recognition of the other, school.

Tabla de Contenidos

INTRODUCCIÓN	5
La lucha por y con el Otro en la escuela	5
Una postura necesaria: la violencia simbólica y el silencio.....	11
CAPÍTULO I: La violencia simbólica y su entramado en la actualidad de una escuela.	15
El padecimiento de violencias en la escuela colombiana	18
La escuela en crisis y las violencias simbólicas reclamando territorio	28
Comprensiones de las ecologías de La Escuela.....	29
El grito silencioso por el reconocimiento del otro	31
Los gestos de la corporeidad	36
Violencias simbólicas	40
CAPÍTULO II: Las voces de las violencias	48
Elementos para la investigación	57
Encuentros a partir de las voces en la investigación	66
Situaciones de violencia subjetiva que reflejaron violencias simbólicas	71
Cuando el tranquilo artista puso un límite:	72
NARRATIVAS VISUALES Y ESCRITAS	112
CAPÍTULO III: Lectura Pedagógica.....	121
CAPÍTULO IV: ¿Qué hacer con las violencias?	135
Epílogo.....	143
Violencias simbólicas, gestos visibles.....	143
Referencias	144

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Gestos de la corporeidad, primera exploración.	19
Gráfica 2: Reconocimiento del otro, primera exploración.	20
Gráfica 3: Violencia simbólica, primera exploración	20
Gráfica 4: Focalización.....	21
Gráfica 5: Pre y post pandemia.....	23

INDICE DE TABLAS

Table 1: Ruta metodológica	57
Table 2: Sujetos pedagógicos	71

INDICE DE IMÁGENES

Imagen 1: Narrativa 1.....	114
Imagen 2: Narrativa 2.....	115
Imagen 3: Narrativa 3.....	117
Imagen 4: Narrativa4.....	118

“Me avergonzaban mi pobreza y mi familia (...)

*Y si hoy puedo hablar de ello francamente es
porque ya no me avergüenza aquella vergüenza*

ni me desprecio por haberla sentido”

Camus, Carnets, II, pp. 177-178

INTRODUCCIÓN

La lucha por y con el Otro en la escuela

El presente trabajo surge a partir de unas observaciones realizadas a situaciones ocurridas durante los años 2023 y 2024 en un colegio en particular. En este proceso de acompañamiento que pude realizar a un grupo de jóvenes se revelan relaciones entre sujetos a partir de una lucha por el reconocimiento. Al indagar acerca del porqué los procesos de comunicación entre estudiantes de un mismo curso eran marcados por manifestaciones de violencias, recordé a Friedrich Hegel en la *Fenomenología del Espíritu* (2022), en donde la autoconciencia e identidad se forman a través del reconocimiento de otros individuos; la afirmación del yo se realiza cuando el otro se identifica con mi existencia; o en palabras más sencillas: uno depende del otro para validarse a través de la interacción y el reconocimiento mutuo.

Estas apreciaciones las realicé como maestra directora de grupo cuando se me permitió acompañar a un curso de grado noveno en el año 2023, donde de un total de 30 estudiantes, 13 eran de género femenino y 17 masculino. En este curso se observaba de forma continua cómo se excluían a algunos estudiantes dejándoles solos en descansos, almuerzos y trabajos de clase; cómo entre los y las jóvenes se realizaban comentarios ofensivos sobre sus cuerpos, sus formas de hablar, sus gustos, la forma de reír de otra persona, entre otras. Estas manifestaciones ocurrían frente a maestros, coordinadores, y otras autoridades institucionales. Sin embargo, aunque durante el año 2024 únicamente se me permitió ser su maestra de una asignatura denominada *Pensamiento* los lazos formados me permitieron continuar buscando las respuestas al porqué de sus tratos. Esta escuela particular, —cuyo nombre he decidido reservar con miras a no poner en riesgo las labores de colegas—, es un colegio mixto, de carácter católico confesional con una población estudiantil mayoritariamente de estratos cuatro y cinco. Los y las adolescentes con quienes llevé a cabo esta investigación presentan en su cotidianidad comportamientos que la institucionalidad ha catalogado como antiautoritarios y rebeldes puesto que contestan, no se inhiben e ignoran los llamados de atención. Pese a esto, ellos y ellas, —en un principio—, manifestaban que sus interacciones eran normales ya que estaban acostumbrados como parte de su diario vivir. No obstante, durante varios sucesos se observaba un panorama de padecimiento que se manifestaba por medio de rostros ensombrecidos por lágrimas, cuerpos que llegaron a lastimarse en soledad, y alienación de los sujetos pedagógicos.

Para comprender las situaciones dadas en esta escuela, en primer lugar, se realiza una caracterización de la institución educativa mencionada previamente, la cual desde su Manual de Convivencia plantea formar personas bajo un ideal llamado *perfil del estudiante*. Ellos y ellas firman junto a sus acudientes al principio del año este manual, conociendo cuáles son las consecuencias de saltarse las normas. El Manual de Convivencia de la institución, aunque formalmente alineado con la Ley 1620 de 2013 (Ley de Convivencia Escolar) y la Ley 115 de

1994 (Ley General de Educación) —quienes promueven la inclusión y la convivencia escolar agradable entre pares—, se presenta como un instrumento centrado en la regulación del comportamiento. Su estructura sancionatoria, que incluye desde normas de vestimenta según el sexo asignado hasta la forma de sentarse en el pasto, configura un perfil del estudiante como un ideal basado en la obediencia y la homogeneidad. Desde esta perspectiva, si no se abren posibilidades de diálogo y escucha dentro del marco normativo que crea el Manual de Convivencia del colegio, se corre el riesgo de continuar legitimando violencias.

Estas violencias pueden legitimarse por medio de un lenguaje que lastima y hiere, el cual es observable en los rostros, por la mirada que habla, por los gestos de desprecio donde se involucra lo soterrado y que no es perceptible porque es una violencia invisible que se reproduce por medio de un hábito. En las interacciones entre estudiantes esta, aunque invisible, sí llega a sentirse, por aquella persona cuya situación de vulnerabilidad o herida le toca porque no tiene lo que se conoce como “el semblante con una invención suficiente para sortear las contingencias que se presentan en la relación con los pares” (Gallo, 2017). Por lo tanto, la violencia que busca analizarse en esta escuela no es física o un acoso escolar, es una violencia simbólica, que no se comprende como un acto individual intencional, sino como una forma estructural e institucional de dominación, la cual se ejerce de manera inconsciente a través de dispositivos escolares.

Por tal motivo, esta tesis se planteó como objetivo principal:

- Comprender cómo se produce y reproduce la violencia simbólica en el entorno escolar a partir de los gestos entre estudiantes, y cómo estos gestos expresan relaciones de exclusión, poder o reconocimiento del otro en sus corporeidades.

Así, por medio de este objetivo se busca dar respuesta a preguntas, tales como:

- ¿De qué manera los gestos influyen en la manifestación y circulación de las violencias simbólicas en las relaciones entre estudiantes en la escuela?

- ¿Cuáles son los elementos que contribuyen a la producción y reproducción de la violencia simbólica entre adolescentes, desde los trece a los quince años, en el contexto escolar?
- ¿Qué elementos de la escuela influyen en el reconocimiento del otro y cómo afectan las relaciones de convivencia entre estudiantes en el entorno escolar?

Para dar respuesta a estos interrogantes se decidió realizar una investigación cualitativa, por medio de un estudio de caso situado en esta escuela particular, ya que estas situaciones observadas no deben generalizarse, pero sí pueden tomarse como un análisis de la violencia simbólica en esta escuela. Es aquí donde me permito establecer que estas situaciones de violencia no se comprenden como cifras estadísticas de acoso escolar puesto que los y las protagonistas de esta investigación son sujetos con sentires, historia, y subjetividades.

Colombia ocupa el noveno lugar de acoso escolar en el mundo contando con 41.500 casos registrados gracias a la ONG Bullying Sin Fronteras en el año 2024. Pero estas cifras, aunque alarmantes, no muestran qué ocurre más allá del número de casos. Por lo cual, aunque esta tesis está relacionada con el acoso escolar, se utiliza la pedagogía crítica para comprender desde lo ético y lo político estas manifestaciones de violencia; y a su vez buscar formas por las cuales sea posible no violentar al otro reconociendo que “somos, desde siempre, guardianes de nuestros hermanos” (Cullen, 2018), porque en su rostro me veo a mí mismo y el otro es un reflejo de mí. Adicionalmente, esta investigación aborda el encuentro con el otro desde donde se produce una fascinación de las subjetividades entre las personas involucradas que les permite ese “Encuentro con mayúscula como cuando uno se enamora” (Gallo, 2017).

Para dar respuesta a estas preguntas me planteé unos objetivos específicos los cuales serán desarrollados en cuatro capítulos, estos son:

- Caracterizar las prácticas que legitiman o permiten la producción y reproducción de violencias simbólicas en la convivencia escolar.

- Analizar las formas en que se manifiesta y circula la violencia simbólica entre estudiantes de doce a quince años en el entorno escolar, a partir de sus gestos.
- Comprender los efectos que estas violencias simbólicas tienen sobre la corporeidad de los y las estudiantes, como expresión del reconocimiento o la exclusión.

Sin embargo, para lograr estos objetivos se hace necesario comprender el tejido que se realiza entre las categorías de violencia simbólica, gestos de la corporeidad y reconocimiento del otro enmarcadas desde la escuela. Este desarrollo teórico y conceptual es llevado a cabo en el capítulo uno, con base en autores que permiten una mejor comprensión epistemológica. En primer lugar, tomando una idea Hegeliana y reconstruyendo la teoría de la dialéctica del reconocimiento de la Fenomenología del espíritu, tenemos que “es el reconocimiento la garantía de la individualidad, pues sólo se es sujeto en la medida que exista otro igual que reconozca tal condición” (Orozco, 2014). Por tal motivo, para comprender de mejor manera cómo el reconocimiento del otro es garantía de la otredad, este será comprendido desde las ideas del filósofo alemán Axel Honneth (2009) quien propone que las necesidades y los afectos pueden ser validados por el otro siempre y cuando sean correspondidos, lo cual puede generar una autoconfianza, estas ideas son desarrolladas a mayor profundidad en su texto *Reconocimiento y menosprecio: Sobre la fundamentación normativa de una teoría social* (2009), el cual nos permitirá entender cómo sólo si el otro le reconoce como otro, entonces se podrá sostener relaciones que permitan a cada persona mantener sus subjetividades.

De igual manera, se toman las ideas de los filósofos Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich en *La educación como acontecimiento ético* (2014), quienes usan la base teórica de Emmanuel Levinas al reconocer que el rostro del otro debe interpelarme porque en su rostro veo a mi hermano y me veo a mí mismo, así se permite explicar a mayor profundidad qué se conoce como corporeidad desde el acontecimiento, tal que con sus ideas podemos construir una categoría que se conozca como gestos de la corporeidad, —ampliado a mayor profundidad en el capítulo uno y analizado en el capítulo tres—. Finalmente, la categoría madre de la cual

surge esta investigación es la violencia simbólica y para ello se utilizarán las comprensiones de los sociólogos Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2017) respecto a la educación, en dónde este tipo de violencia en específico es una forma de poder que permite legitimar las desigualdades en *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo* (2017), entrelazadas con la postura del filósofo Slavoj Žižek (2009) y sus comprensiones del sistema que domina a la escuela en donde la violencia simbólica se distribuye entre los actos y sus contextos, entre actividad e inactividad, ella se invisibiliza, y se aborda desde *Sobre la violencia: seis reflexiones marginales* (2009).

El marco teórico fue construido en diálogo constante con las situaciones vividas y observadas en la escuela, esto no se hizo con la intención de reforzar ideas a priori sobre la institución o sobre los sujetos pedagógicos, sino como una forma de comprender más profundamente lo que allí ocurría. Es decir que a medida que avanzaba en la lectura de los autores, comencé a notar que las experiencias vividas por los sujetos pedagógicos no eran hechos aislados, sino expresiones de estructuras lógicas ya descritas por esta teoría. En ese sentido, los conceptos no fueron impuestos sobre la realidad, sino que se tejieron como una herramienta para visibilizar aquello que suele pasar desapercibido en la cotidianidad escolar, por lo cual, esta articulación entre teoría y experiencia se establece en este capítulo. A partir de ello, en el capítulo dos se encontrará la ruta metodológica, el tipo de investigación, los modos de registro investigativo, el análisis de un diario de campo autorreflexivo, entrevistas a los sujetos pedagógicos, el número de entrevistas realizadas, los criterios de selección, la cantidad y características de los registros en el diario de campo, la forma en que se analizaron los datos: identificación de tendencias, frecuencia de palabras clave y observación de gestos. Asimismo, se explican las razones por las que se eligieron algunas entradas para el análisis y cuáles se dejaron fuera.

Posterior a este abordaje metodológico y su análisis, al llegar al capítulo tres, se desarrolla una lectura pedagógica que busca comprender los efectos de esas violencias

simbólicas en los sujetos pedagógicos envueltos en la cotidianidad de esta escuela en particular. Finalmente, en el capítulo cuatro se dará un cierre reflexivo recogiendo los cambios que ocurrieron durante estos dos años investigativos, la propuesta que se presenta allí no pretende resolver la problemática, sino que busca abrir posibilidades de lectura y transformación, modos de abordaje desde las pedagogías críticas y sensibles, desde el lugar ético del cuidado, el reconocimiento y la escucha.

Una postura necesaria: la violencia simbólica y el silencio

Como se ha dicho anteriormente, este trabajo parte desde un lugar sensible, que a su vez es ético y situado. A lo largo del documento se evidencia la urgencia de problematizar la violencia simbólica en la escuela, no solo como una categoría dentro del campo académico, sino como un concepto que nos ayuda a leer prácticas normalizadas de exclusión y dominación en el día a día escolar. En ese sentido, el uso de esta categoría busca una aproximación crítica a la cotidianidad de una escuela en particular de la ciudad de Bogotá. Esto es relevante porque en el contexto en el cual vivimos, observamos diariamente un genocidio contra las infancias palestinas, por lo cual resulta éticamente insostenible permanecer en silencio frente a cualquier forma de violencia naturalizada. La violencia simbólica se manifiesta no sólo en los contenidos escolares o en los modos de disciplinamiento, sino también en el silencio institucional que se impone sobre maestras, maestros y estudiantes.

En esta escuela en particular tuve una vivencia que me atravesó cuando durante las olimpiadas institucionales se obligó a un curso a usar camisetas con la bandera del Estado de Israel para enfrentarse a otros grados en unas competencias amistosas llamadas los juegos intercursos. Los y las estudiantes en el año 2024 habían conocido la situación que ocurre en

Gaza¹ gracias a la reflexión proporcionada previamente por los maestros del área de Ciencias Sociales. Los estudiantes, siendo seres reflexivos decidieron por sí mismos tapar las banderas de Israel con cinta de enmascarar y dibujar banderas de Palestina sobre estas. Sin embargo, cuando se dispusieron a jugar el campeonato fueron forzados por maestros del área de Educación Física y directivas a retirarlas o de lo contrario serían sancionados. Este acto de represión directa a una expresión política de los y las estudiantes me atravesó profundamente y reforzó en mí la necesidad de pensar, desde una pedagogía crítica, cómo se perpetúan violencias y se tacha la sensibilidad de un grupo de estudiantes usando la autoridad pedagógica.

El desprecio por el otro, también se enseña, y lo que es peor se legitima. Una violencia estructural hacia un pueblo que está siendo sometido, bombardeado, humillado frente a todas las miradas, ¿no nos dice nada?; ¿no nos cuestiona en nada? ni como seres humanos, ni como ciudadanos, ¿ni cómo maestros?; pero lo que es peor, cuando los y las estudiantes, a quienes usualmente desde el discurso de la “disciplina”, el “orden”, “el respeto a la institucionalidad”, se les señala como indiferentes, irresponsables, irrespetuosos, entre otros., de manera auténtica, decidida, autónoma, sensible quieren rendir tributo, mencionar, responsabilizarse del dolor del otro, asumiendo ese ser otro desde su corazón, son sancionados por la misma institución formativa, son silenciados, se les enseña a callar. Realmente como maestra no solo me dolió, sino que me dejó perpleja frente al objetivo de formar desde el humanismo que, es uno de los pilares que se esgrimen en el Manual de Convivencia. La confrontación de ese hecho, la manera como los estudiantes resolvieron el

¹ Para mayo del 2025 la situación en Gaza es crítica, se tienen infraestructuras colapsadas, una inminente hambruna, no hay acceso a electricidad o agua potable. Los refugios formados en escuelas y hospitales han sido destruidos, las cocinas comunitarias se convirtieron en blanco de ataques de forma constante, así como cualquier forma de ayuda humanitaria o movimiento de resistencia. Todo esto como resultado del Estado de Israel quienes han venido tomando y reduciendo de manera ilegal el territorio Palestino, pero en 2023 tomaron la decisión de aniquilar a la población palestina por completo (Sedghi & Ambrose, 2025).

veto, me movió de tal manera que, en respuesta a ello, este escrito está lleno de palabras y sentires Palestinos, pues mis estudiantes me enseñaron que la sensibilidad frente al otro que es un hermano, que soy yo migrante, soy yo mestizo, soy yo extranjero, no se puede acallar, recordé las palabras con la que el profesor Renán Vega, circuló, como acostumbra sus escritos por correo electrónico, al presentar el artículo *Escolasticidio en Gaza*,

Estimados amigos y amigas, un fraternal saludo:

En Gaza sigue en marcha un genocidio brutal, que toca directamente a la educación. En los últimos días fueron bombardeadas varias escuelas y el sábado anterior fueron masacradas cien personas que estaban resguardadas en una entidad escolar. Esa es la clara expresión del escolasticidio en marcha, mientras al mismo tiempo en los Olímpicos de París los deportistas-militares de Israel eran aplaudidos como los campeones del cinismo y el genocidio. Así, el deporte mercancía oculta los crímenes del sionismo.

Por eso, he elaborado un artículo de fondo sobre el escolasticidio, que ahora les hago llegar con el cariño de siempre.

Fraternalmente

Renán (correo circulado el 12 de agosto de 2024)

La prohibición del sentir empatía por ese otro que, como lo dice Emmanuel Levinas, (Navarro, 2016) no requiere incluso que conozcamos su rostro, ya que es la ética lo que nos vincula con su dolor, con su sufrimiento evidente, se observó en los maestros participantes y la coordinadora que llegó a ordenar que se quitaran la cinta con sus banderas palestinas, estas personas genuinamente creían que hacían lo apropiado enseñándoles a los estudiantes a obedecer y callar. Esta situación narra un entramado de violencias que operan en esta escuela y que no son exclusivas del espacio educativo, sino que se inscriben en un contexto mayor donde los gestos, los silencios y las omisiones legitiman el desprecio hacia ciertas vidas. Un ejemplo radical de esto lo señala el filósofo esloveno en su libro *Sobre la violencia: seis*

reflexiones marginales (2009), al denunciar cómo ciertas formas de violencia son percibidas como más legítimas o comprensibles que otras, dependiendo del lugar que ocupe una vida en el orden simbólico global, “por muy disparatado que parezca, el problema de los monstruos históricos que asesinaron a millones de personas es que no fueron lo suficientemente violentos. A veces no hacer nada es lo más violento que puede hacerse” (Žižek, 2009, p. 56). La violencia simbólica, entonces, no sólo actúa por lo que se dice, sino sobre todo por el silencio, las omisiones, la selectividad y la mirada hacia ciertas vidas como indignas de duelo. Desde esta perspectiva, el silencio que ignora las vidas palestinas habla de una globalidad que se acostumbra a observar infancias privadas de educación, de diversión y de vida. Pero, estos estudiantes partiendo de un proceso de sensibilización pedagógica tuvieron la opción de ser sensibles o insensibles, tomando la decisión de hacerse responsables del otro por medio de una acción que es un gesto agresivo y bondadoso.

Es así como educadoras nos preguntamos acerca de cómo construir formas de convivencia que no reproduzcan estos esquemas de exclusión, sino que fomenten el reconocimiento mutuo y la empatía como prácticas ético-políticas. Para que no hable el silencio ni la ausencia del rostro del otro que debería interpelarme, tal como esta poeta palestina lo manifiesta:

La casa está llamando a quien la edificó.

La casa está dando el pésame por él.

Y el corazón, deshecho, gime

y dice:

¿Qué te han hechos los días?

¿Dónde están los que antes

te habitaban?

¿Has sabido de ellos?

Aquí soñaron, sí,

aquí estuvieron,

y trazaron los planes del mañana.

Mas, ¿dónde están los sueños y el mañana?

Y, ¿dónde,

dónde están ellos?

Los restos de la casa no dijeron palabra.

Allí, habló sólo la ausencia,

el callar del silencio, el abandono.

NO LLORARÉ - Fadwa Tuqán

Poesía Palestina: Mujeres poetas Palestina

CAPÍTULO I: La violencia simbólica y su entramado en la actualidad de una escuela.

En este primer capítulo atenderé en primer lugar a contextualizar el colegio en el cual se sitúa esta investigación, luego se caracterizarán las discusiones actuales que se dan en derredor a las categorías principales que ocupan este documento, estas son: violencia simbólica, gestos de la corporeidad y reconocimiento del otro, categorías las cuales se hicieron presentes en esta escuela en particular, ya que es allí donde se comienzan a observar las exclusiones y el dolor de varios estudiantes de grado noveno. Estas manifestaciones de dolor iban más allá de heridas físicas, generando una preocupación que preguntaba por el reconocimiento del otro y qué tipo de violencia era esta.

La presente investigación se desarrolló en un colegio privado, mixto, de orientación católica confesional, calendario A con amplia trayectoria en la ciudad de Bogotá. La institución cuenta con una estructura jerárquica marcada, en la que conviven dinámicas tradicionales combinadas con pedagogías activas. Su población estudiantil pertenece mayoritariamente a estratos medios-altos, y su enfoque formativo combina exigencia académica, disciplina institucional y formación en valores religiosos. En este contexto, la investigación se pregunta por las violencias simbólicas que circulan y se naturalizan entre los sujetos pedagógicos, así como por las estructuras escolares que las permiten o las invisibilizan. Durante el año 2023, después de estar dos años trabajando en este colegio, se me entregó la dirección de grupo de

un curso que fue caracterizado desde la coordinación como “pesado” y que necesitaba “disciplina”. En esta institución se hace necesario enseñarles a los estudiantes a permanecer en un estado de normalización, comprendida como “un estado de orden en las acciones de los estudiantes, la cual genera una disciplina de confianza cuyo lema es “Libertad con responsabilidad”” (Manual de convivencia, 2025, p. 28), es de esta manera como se procura mantener un estado de orden respetuoso, cordial y empático entre los sujetos pedagógicos. Al permanecer con los estudiantes en las dinámicas de clase, almuerzos y descansos, se observaban juegos bruscos donde se trasladaba el problema de la cancha al aula, así como un comentario en una red social que llegaba a afectar una amistad en el descanso, el llamado de atención de una maestra se tomaba como una falta de respeto por los estudiantes, el gusto por una banda generaba burlas, la dificultad de aprendizaje de un compañero llevaba a ponerle apodosos burlones, las bromas no eran entre ellos sino hacia un otro que nunca se reía, y todos estos asuntos eran naturalizados por el curso.

Es así como nace la necesidad de preguntarles a ellos y ellas si consideraban que su lenguaje, sus comportamientos, eran inapropiados, violentos hacia los demás o en otras palabras si consideraban que existía el acoso escolar. Las interpretaciones que entregaban los y las estudiantes al hacer estas indagaciones, era que no había un acoso escolar como un golpe, pero sí habían caras, risas, comentarios de pasillo, movimiento de los hombros para no rozar al otro, exclusión de los juegos y grupos de trabajo. Ante estas respuestas se hacía necesario darle un nombre a todo este conjunto de manifestaciones, es así como se comienza a indagar por los gestos ya que esta era la palabra más apropiada para definir el conjunto de violencias que los y las estudiantes narraban, pues un gesto no es simplemente un movimiento del cuerpo como una mirada hacia un lado o levantar una mano, sino que es un acto cargado de sentido. El gesto comunica, expresa, nombra, señala, silencia, sanciona o abre; este

depende de la relación entre las corporeidades porque su sentido sólo es perceptible entre el agresor y el agredido.

Es de esta manera como tomé estas tres categorías e inicié por relacionarme con repositorios de algunas de las principales universidades del país, para así encontrar las valiosas comprensiones de colegas anteriores a mí, quienes han discutido en derredor a las violencias que se observan en otras escuelas y entender así si estos comportamientos eran típicos de adolescentes en diversas escuelas o si eran en realidad manifestaciones de violencias simbólicas en un lugar situado. Posteriormente, y teniendo presente estas comprensiones, decidí indagar cuales eran las ideas desarrolladas de algunos autores que han trabajado estas categorías a profundidad y cuyas apreciaciones permiten una mejor comprensión del lugar de la escuela. Para entender mejor a qué refieren las violencias simbólicas en la escuela tenemos a Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron en *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo* (2017), sociólogos franceses pioneros en develar qué es la violencia simbólica y cómo esta se puede comprender en la educación, sin embargo, para tener una mirada más actual invitamos a dialogar al filósofo y psicoanalista esloveno Slavoj Žižek desde *Sobre la violencia: seis reflexiones marginales* (2009). Adicionalmente, para comprender qué es el reconocimiento del otro contamos con las posturas de Axel Honneth en *Reconocimiento y menosprecio: sobre una fundamentación normativa de una teoría social* (2009) siendo un filósofo heredero de la tercera generación de la escuela de Fráncfort, quien permite a esclarecer la relevancia del reconocimiento del otro en las interacciones sociales. No obstante con miras a comprender mejor qué es la escuela y cuáles son los gestos que en ella se manejan he invitado a Joan-Carles Mèlich y Fernando Bárcena quienes en *La educación como acontecimiento ético* (2014) desarrollan comprensiones desde la filosofía de la hospitalidad en relación con la otredad, y desde un enfoque en la educación, ello nos permite comprender de mejor forma las afecciones de los y

las estudiantes. Finalmente, para enmarcar todo este tejido acerca de las violencias simbólicas en un entorno escolar acudimos a las autoras Silvia Duschatzky y Cristina Corea quienes con su experiencia en investigación desde su texto *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones* (2020) pueden enseñarnos desde la empatía y el reconocimiento los modos de expresión de los gestos en este trabajo.

Este entramado teórico se hilará con un tejido de experiencias, reflexiones y tensiones que surgen desde lo sensible y personal que viví en la cotidianidad de esta escuela, por tal motivo, no basta con narrar lo que ocurre: es necesario comprender cómo se produce y reproduce el desprecio desde la normalidad, cómo se articulan los gestos, los discursos y las omisiones dentro de esta escuela que ha castigado otras formas de disenso. A partir de aquí, el capítulo uno se propone hilar las comprensiones actuales de qué son las violencias en la escuela para así explorar los fundamentos conceptuales que permiten pensar las violencias simbólicas de esta escuela, de manera relacional, afectiva y corporal, con base a los autores mencionados en el principio del capítulo.

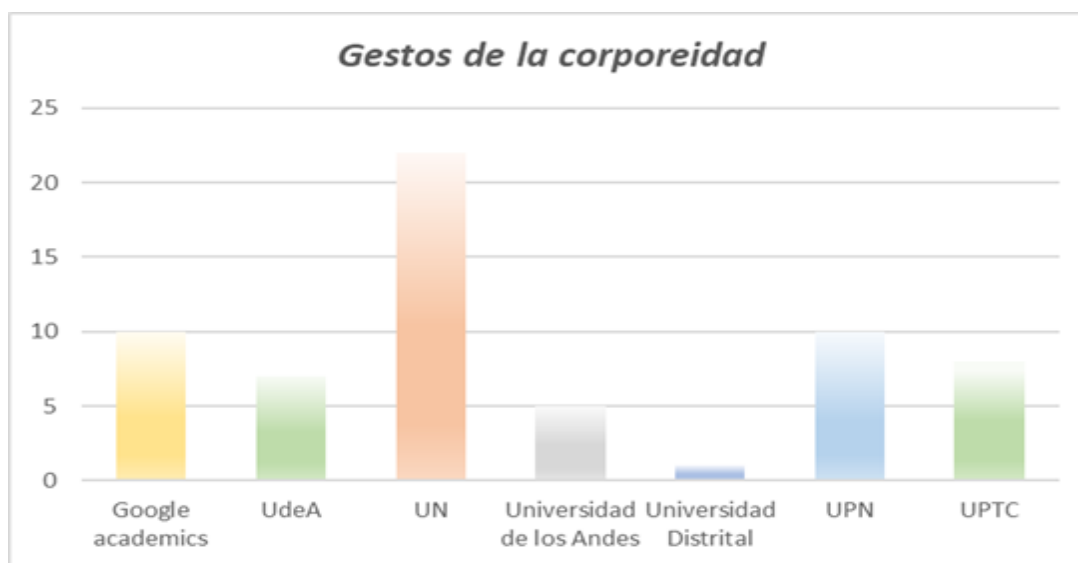
El padecimiento de violencias en la escuela colombiana

Con miras a iniciar el proceso investigativo, es necesario indagar cuáles son las discusiones actuales respecto a las violencias en esta investigación; es por ello que se ha procedido con una revisión documental que devela el estado de la cuestión a investigar. En primer lugar, se inició con los descriptores: Gestos de la corporeidad, Reconocimiento del otro y Violencia simbólica; estos tres son los que sitúan el tiempo presente de la situación en la escuela. Particularmente con el descriptor *gestos de la corporeidad* no se encontró mayor registro, razón por la cual se decidió analizar esta categoría desde las investigaciones realizadas con base al *acoso escolar*, teniendo presente la relevancia que el acoso escolar tiene en todas las demás tematizaciones y capítulos. Adicionalmente, al iniciar la revisión documental se tomó como marco de tiempo los últimos cinco años comprendidos desde 2019 a

2024, marco de tiempo preciso para ilustrar estos asuntos acerca de la escuela antes y después de la pandemia, así como analizar la discusión actual de la misma².

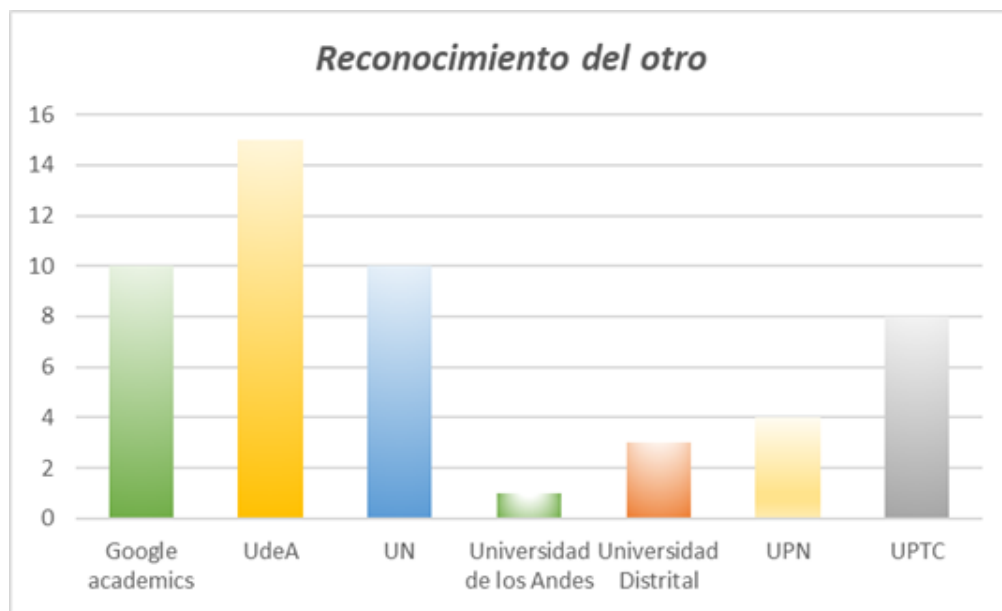
La búsqueda documental inicia en las bases de datos de Flacso, debido al libre acceso de la misma, su internacionalización y confiable actualización; y Google Académico por la cantidad de información a la que permite acceder, sin embargo, al encontrar una masiva cantidad de documentos de difícil clasificación en esta última base de datos, se decide agregar como filtro los repositorios de cinco universidades reconocidas en el ámbito educativo en Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital, Universidad de los Andes, y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

A continuación, presento unas gráficas en las cuales se puede visualizar la exploración primera de este acervo documental construido a partir de la clasificación de las tres categorías:

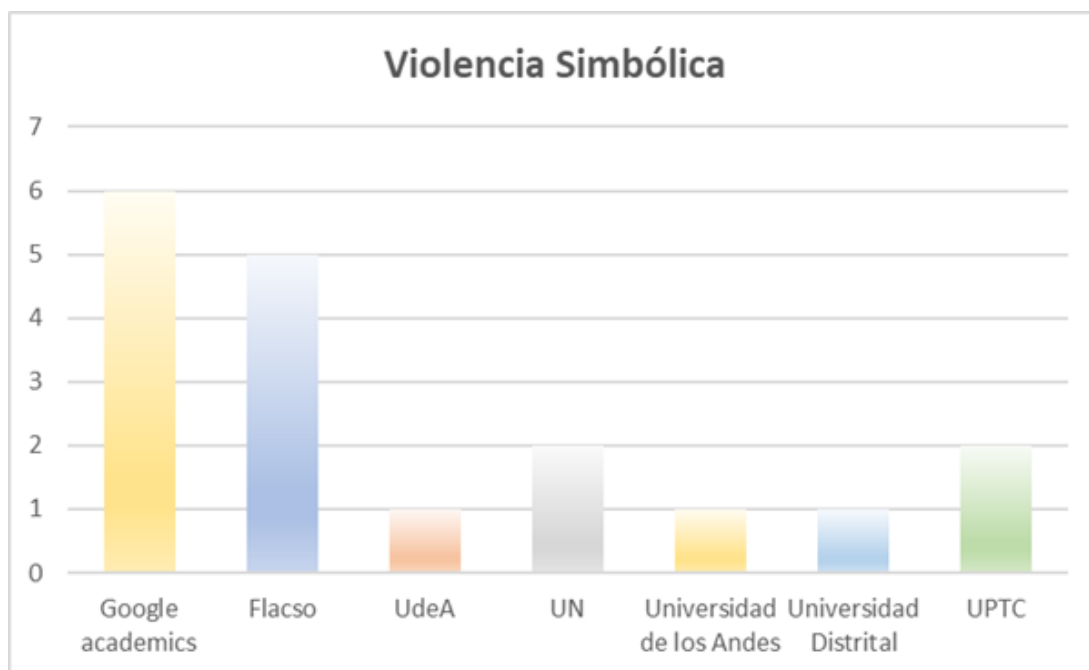


Gráfica 1: Gestos de la corporeidad, primera exploración.

² Entre el periodo 2019-2020 los registros permiten observar cómo se manifestaba el acoso escolar en escenarios presenciales previos al COVID-19 lo cual sirve de línea base para identificar prácticas y patrones de exclusión, discriminación y violencia simbólica comunes en los espacios escolares. Sin embargo, durante el 2020-2021, la virtualización de las clases trajo consigo el incremento del acoso virtual (ciberbullying) y el aislamiento. El distanciamiento social puso en evidencia las carencias afectivas. Adicionalmente, en el tiempo pos-pandemia 2022-2024, los estudios muestran que las violencias no desaparecieron, sino que se transformaron, con nuevas formas al retorno a la presencialidad; el bienestar emocional en la convivencia escolar fue reescrito, así como los lazos sociales.

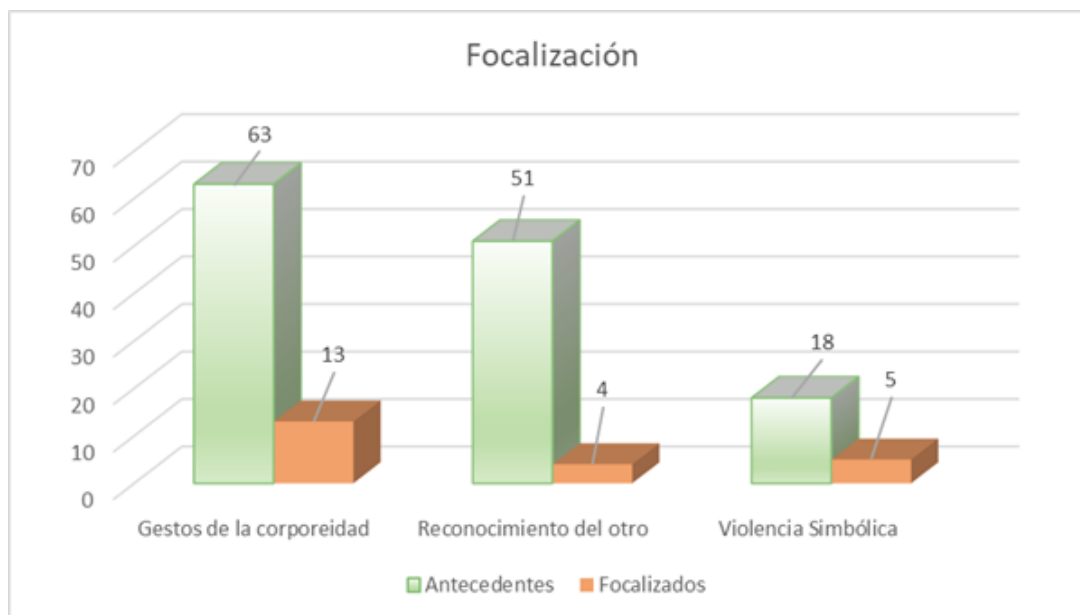


Gráfica 2: Reconocimiento del otro, primera exploración.



Gráfica 3: Violencia simbólica, primera exploración

Para continuar con este proceso descriptivo se realizó una focalización de los documentos que narran investigaciones sobre las tres categorías, bajo la luz de tomar la escuela formal como centro, y las consideraciones acerca de las dinámicas que se viven dentro de la misma, así, se encuentra un nuevo nido documental:



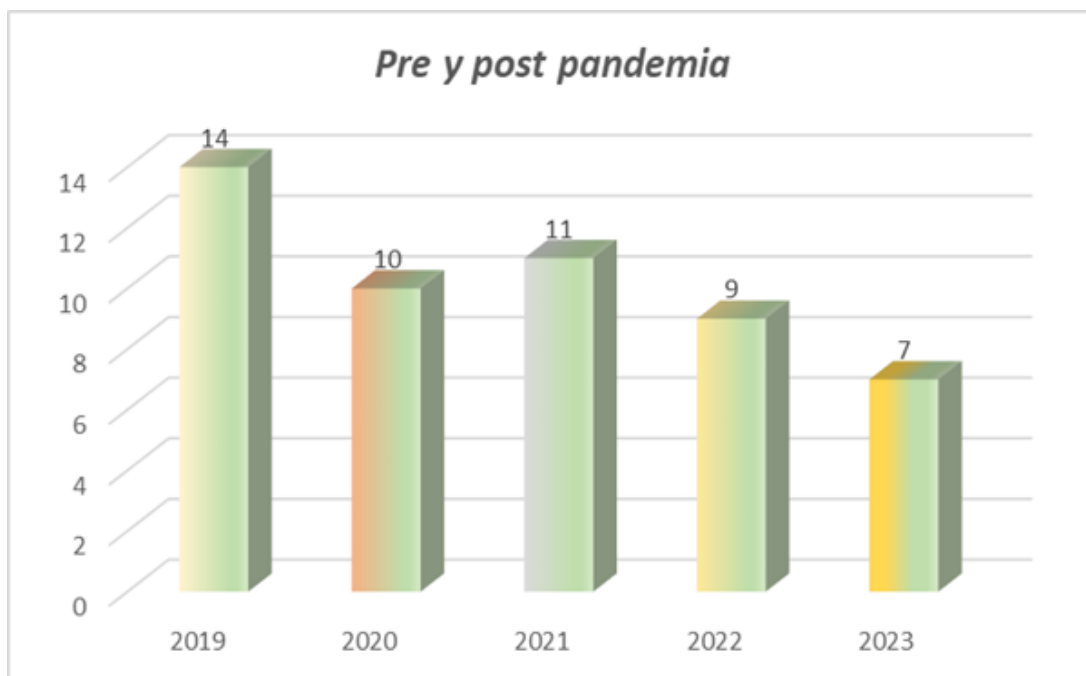
Gráfica 4: Focalización.

De esta manera, en la investigación enfocada desde el acoso escolar se revisan los documentos encontrados y se decide realizar el enfoque hacia la escuela formal. Con ello se obtienen nueve tesis de posgrado realizadas por maestros investigadores y cuatro tesis de pregrado con importantes resultados en donde la violencia escolar está relacionada con la agresión escolar y el territorio. Se encuentra que esta categoría es la que representa la mayor preocupación de los maestros y maestras, sin embargo, no se observa una cantidad similar de documentos e investigaciones respecto al reconocimiento del otro ni la violencia simbólica en la escuela. No obstante, del reconocimiento del otro se eligen dos artículos de revistas en pedagogía ya que hablan de este reconocimiento desde la necesidad de formar para la dignidad, y dos tesis de posgrado de maestros investigadores en donde se resalta la importancia de la convivencia estudiantil. Asimismo, respecto a la violencia simbólica se revisan tres tesis de pregrado de maestros investigadores en la escuela formal y dos tesis de posgrado las cuales se enfocan en la relación entre adolescentes, redes sociales y la construcción de su identidad.

De los 22 documentos leídos en su completitud, cinco utilizan método de investigación mixto mientras diecisiete son de carácter cualitativo debido a las temáticas que desarrollan. Estos documentos elegidos para realizar el estado de la cuestión de la violencia en la escuela, fueron seleccionados debido a que toman al estudiante como centro y no procuran estigmatizar sus acciones sino que buscan una comprensión genuina de sus modos de actuar. Como resultado de estas lecturas encontramos que los tres descriptores están relacionados entre ellos mismos, ya que en los documentos que hablaban de acoso escolar se mostraba latente el gesto y el reconocimiento del otro. Adicionalmente, en estos se encuentra como ejemplo constante al ciberacoso definido como una forma de violencia simbólica, ya que fue mencionado en cinco de las tesis con base al acoso escolar. Para este, se ofrecía una posible solución desde la convivencia con el reconocimiento del otro, cabe resaltar que la alta frecuencia de esta modalidad de acoso fue el tiempo en el cual los y las estudiantes estuvieron confinados en sus casas, en donde el uso de las redes sociales se amplió casi tanto como las dificultades de relacionamiento, y esto permitió un anonimato favorecedor para los agresores en el ciberacoso.

Dentro de los aportes que estos documentos arrojaron a la investigación, está que la preocupación de los maestros y maestras como investigadores acerca del *acoso escolar* a partir de la pandemia se incrementó, puesto que las dinámicas cambiaron antes y después del 2020, el maestro investigador Zapata (2023) refiere que

antes se observaban juegos bruscos, y ahora siguen presentes, pero con la incorporación de códigos de silencio o lealtad; se han reducido las rutinas y los hábitos escolares; se ha incrementado la agresión física; se han incrementado las dificultades emocionales y en la convivencia (p. 71).



Gráfica 5: Pre y post pandemia

Con esta descripción es posible comprender el panorama general que enmarca la preocupación por el acoso escolar registrado en diversos documentos antes de la pandemia y por qué el ciberespacio así como las redes sociales se transforman en un punto clave en los modos de relacionarse con el otro entre los y las adolescentes. Los siguientes son algunos textos significativos encontrados en las tesis de grado con enfoque en la escuela formal y dentro del panorama de acoso escolar, los cuales permiten comprender cuáles son las discusiones y comprensiones que a la fecha se tienen del reconocimiento del otro en la escuela y qué se comprende por violencia simbólica. Particularmente hay un conjunto de comprensiones sobre este tipo de violencia, en donde los autores debido al enfoque de su investigación únicamente nombran esta violencia como filtrada por medio de tipos de violencias verbales como comentarios directos e indirectos, burlas, apodos, tonalidades en la voz y la articulación del vocabulario. Así como violencias psicológicas que afectan a los y las estudiantes ya que penetran a un nivel distinto, por ejemplo, Montoya (2021) sugiere que esta violencia

se puede perpetrar a través de humillaciones, discriminación, exclusión, amenazas, obligando a realizar actos no deseados, con algún gesto o señal que indique amenaza. Dado que en este tipo de agresión se dificulta la identificación de señales, su detección resulta ser más compleja aun cuando esta puede causar más daños que la violencia física. (p. 31)

A partir de lo anterior, se vislumbra que la idea penetra en la corporeidad, es decir que la agresión se hace cuerpo más allá de un golpe físico, se manifiesta en la señal, el rostro que amenaza y la mirada agresiva. Por tal motivo, las violencias diferentes a un tipo de agresión física no son fácilmente reconocibles por parte de los y las estudiantes; por ejemplo, de acuerdo con la investigación de otros autores como García (2020) se nos indica que la percepción del nivel de violencia de los y las estudiantes en ese sentido es menor a la indicada por los y las maestras, porque los y las estudiantes la perciben como una cierta complicidad por parte de las personas agredidas. Cuando los y las estudiantes hablan desde sus experiencias, manifiestan que usan lo distinto del par como un motivo para burlarse de él o ella; en ese sentido, se reorganizan las dinámicas escolares a partir de relaciones de poder, donde quien logra desenvolverse en la escuela sin temor a ser agredido o violentado ocupa una posición dominante. Es por ello que, en estas jerarquías quienes están en la base —las personas más vulnerables en su semblante— son quienes con mayor frecuencia reciben agresiones. En este contexto, se observa que la agresión física, verbal, psicológica o social hacia otros se ha convertido en una práctica normalizada de interacción según Bejarano (2019). Siendo esta normalización por parte de los y las estudiantes, —quienes no logran reconocer su existencia—, una de las principales preocupaciones de los y las maestras investigadoras. En su tesis, Díaz (2023) encontró que varios de los estudiantes estaban prestos y esperaban ser violentados regularmente, como si tener una interacción tranquila con sus congéneres fuese una anormalidad. De tal forma que muchos de ellos y ellas veían la violencia como una forma de

resolver conflictos, porque sus familias les celebran el llamado “no dejársela montar”, para ellos esto es un signifiante de orgullo y admiración.

En la escuela los y las estudiantes que generan la burla se sienten respaldados por su grupo, dándoles un estatus de poder en la comunidad, mientras que los agredidos no denuncian las agresiones, puesto que reconocen que las directivas ignoran la forma apropiada de manejar estas situaciones sin necesidad de recurrir a una norma que imponga castigos que traerán peores consecuencias a futuro. Esta falta de límites por parte de la víctima también se observa en el ciberacoso en donde el victimario no posee rostro, por ello su estatus al poder permanecer en anonimato; sin embargo, el daño ejercido sin necesidad de tener un contacto físico con la persona agredida puede llegar a ser mayor dado que afecta su pensamiento, emoción, autoestima e imagen.

La situación en Colombia muestra que el Ministerio de Educación Nacional aprobó la ley *“Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar” (Ley 1620, 2013)*, para atender problemas de agresión escolar, en donde contrario a brindar una solución, se denota una insuficiencia del Estado, ya que no logra corregir las desigualdades para resolver conflictos y no ha garantizado el bienestar colectivo. Observar el acoso escolar como una categoría que acoge de forma general este fenómeno ignora las distintas variables que avanzan dentro del mismo: las interacciones entre las víctimas, victimarios y espectadores son cambiantes porque los roles se dispersan, varían y se movilizan. Por su parte, las escuelas crean sus propios manuales de convivencia basados en esta ley, creando sanciones, pactos con firmas de actas de compromiso y por medio de infundir miedos, sin percatarse que esta misma Ley 1620/13 se aplica una vez el daño ha sido causado físicamente, es aquí donde me cuestiono ¿cuántas veces al año se reúnen los comités de convivencia escolar? ¿Cómo reportar los casos de acoso existentes pero invisibilizados? Adicionalmente, según las comprensiones de los antecedentes leídos, parece

que en estos colegios no se preocupan por formar a los y las estudiantes en cómo reconocer estas violencias ni qué hacer antes de que sea demasiado tarde.

Todo lo anterior me permite inferir desde la revisión documental y a partir del descriptor *acoso escolar* que se observa una desproporcionalidad teórica entre las violencias que habitan la escuela, en específico la violencia simbólica y los desarrollos teóricos e investigativos de la misma que permiten reconocer la importancia del gesto y la afectación en la corporeidad. Por otra parte, los y las estudiantes manifiestan que las y los maestros no están capacitados para manejar situaciones de acoso escolar, por lo cual ellos y ellas guardan silencio, pero en muchas ocasiones esta falta de formación es justificación para ejercer violencia “cuando son agredidos por parte de otros alumnos la utilizan como una manera de defenderse, legitimando la violencia solo en este aspecto” (Duque, Guzman y Quijano, 2020, p. 41).

Sumado a esto, aunque en estrecha relación con lo anterior, cuando revisamos la documentación basada en el *reconocimiento del otro*, encontramos que la expresión personal de los y las estudiantes en cuanto a su sexualidad, preferencias y disgustos aumentó tras la pandemia y con ello hay mayor exclusión, humillación y ofensa; no se respeta al otro porque no se le reconoce como un par, describe Zapata (2023). Esto implica que hay un otro que no se reconoce porque no pertenece y representa una amenaza para el desarrollo propio y personal del agresor; esta afirmación hace parte de un imaginario, no obstante, es el sentir que se desarrolla en los diferentes documentos, relacionándolo con la intolerancia y falta de aceptación. Es aquí donde los y las maestras investigadoras resaltan los esfuerzos de las instituciones por implementar la política de inclusión, pero continúan criticando el no tener presente la naturaleza de los espacios escolares y las condiciones que mantienen y reproducen jerarquías dentro de la escuela, las condiciones materiales de éstas revelan que hay ignorancia por parte de las directivas acerca de las dinámicas de los y las estudiantes, y por tal motivo sin una verdadera reflexión no existirá una política de inclusión que pueda ser efectiva.

Finalmente, e íntimamente relacionado con *gestos de la corporeidad*, encontramos desde la categoría de *violencia simbólica* un menor desarrollo investigativo, no obstante Martínez (2020) al abordarla en su trabajo de grado, comprende que el hecho de ignorar el entorno, y que en el interior de la escuela se desarrolle y habite la violencia, permite que más fácilmente se visualicen los diferentes tipos de esta. Además, basándose en Pierre Bourdieu, Martínez (2020) resalta que “la violencia simbólica logra naturalizar o interioriza relaciones de poder y determina los límites dentro de los cuales es posible percibir y pensar” (p.19), lo cual en el análisis del descriptor *acoso escolar*, muestra que la violencia es tan natural que establece un nuevo orden dentro de la escuela, esto es una jerarquía que determina modos de ser entre los estudiantes. Allí, el poder simbólico se incorpora en lo cotidiano, es decir que el semblante que predomina en la cima de la pirámide es aquél que, como se dijo anteriormente, es capaz de expresarse sin temor a ser violentado, que cuenta con un respaldo de grupo y a quien se comienza a seguir. En ese sentido emergen los guetos estudiantiles, estas son formas de agrupación construidas a partir de afinidades estéticas, culturales, de clase, género, deportes e incluso modos de habla; quienes delimitan los y las estudiantes que pueden pertenecer o quedar fuera de este. Estos guetos imponen códigos estructurales de lealtad o amistad que funcionan con un escudo de pertenencia tal que “con lo mío no se meta” por lo cual, quien no tiene el respaldo de un grupo y se encuentra aislado presenta una mayor vulnerabilidad y se convierte en blanco fácil para quienes desean mantener su posición social.

Por último, las tres categorías interrelacionadas permiten comprender que la violencia no tiene un sólo origen, existen investigaciones que aseguran motivos diversos para su existencia, tales como “argumentos asociados con la falta de comprensión por parte de los padres, las dificultades del entorno social, el resentimiento como consecuencia de problemas no resueltos, la baja autoestima, la exposición a contenido audiovisual violento, los problemas económicos, la falta de tolerancia y la dificultad en los canales de comunicación.” (Montoya,

2021, p. 77). Allí se observa que las condiciones materiales, el capital cultural y económico hablan de diferentes motivos por los cuales se presentan las violencias.

En ese orden de ideas es importante resaltar que más allá del origen, los actores son personas que son diferentes y vulnerables cada una a su manera, la intolerancia y el sistema neoliberal competitivo de la escuela obliga a la creación de jerarquías que generan la necesidad de sentirse superiores al otro, y para lo cual, los investigadores consultados ofrecen una solución posible “basada en la empatía es la que promete tener mayor éxito en un largo plazo puesto que intenta crear lazos” (Penagos, 2020, p. 41). Es aquí donde el reconocimiento del otro como igual en cuanto a derechos, pero diverso en cuanto a plural, permite ver el conflicto como apertura al diálogo. Las comprensiones de estos documentos permiten detallar que la violencia simbólica sí está presente en la escuela, se observa en la falta de reconocer al otro como un igual y un hermano; sin embargo, se desconocen sus diversas manifestaciones y cómo estas, aunque invisibles pueden volverse gestos de la corporeidad.

La escuela en crisis y las violencias simbólicas reclamando territorio

Para desarrollar las bases de los tres conceptos con los cuales se analizarán las conversaciones, narrativas y entrevistas realizadas a los y las estudiantes del colegio en cuestión, se iniciará ilustrando qué se entiende por cada uno de ellos con base en autores que soportan el tejido formado cuya estructura es la siguiente: como eje de esta investigación se ha elegido a la violencia simbólica, —gracias a la observación de situaciones que ocurrían en la cotidianidad de las interacciones entre estudiantes de este colegio, además de las comprensiones y preocupaciones que habían desarrollado colegas de las tesis de grado de antecedentes estudiadas con base al acoso escolar—, desde la cual se desprende la necesidad del reconocimiento del otro puesto que este es una de las formas por las cuales las tesis de grado estudiadas encontraban que se podían mejorar relaciones entre estudiantes—, entrelazándose con los gestos de la corporeidad —ya que el gesto no es sólo una acción que

se entrega al otro por medio de una mirada, evasión o movimiento del cuerpo, sino que posee toda una carga intencional desde el interior de la persona que lo entrega hasta quién lo recibe e interpreta —, pero en un contexto especial, en el cual se ubican los y las estudiantes protagonistas de esta investigación, *La Escuela*, concepto que provee el escenario para la obra en cuestión.

Comprensiones de las ecologías de La Escuela

Desde Silvia Duchatzky y Cristina Corea en su investigación *Chicos en banda* (2020), se comprende *la escuela* como un lugar donde se producen y se negocian subjetividades, es decir, donde los y las estudiantes, maestros y maestras, junto a otros actores construyen sus identidades y sus formas de ser en el mundo. Pese a la idealización que como maestras investigadoras podemos tener acerca de estos escenarios, este no es un espacio libre de violencias tampoco es un sector material únicamente. En su contexto actual, la escuela enfrenta una pérdida de su autoridad simbólica, es decir, ha perdido su capacidad para organizar la vida social de los y las estudiantes, ella se ve tensionada por las auto-organizaciones de sus sujetos protagonistas quienes se dirigen y gestionan a partir de sus propios modos de ser. Los y las jóvenes allí no encuentran referentes claros que les orienten, no consideran a los directivos, ni a los maestros o maestras una autoridad legítima o un ejemplo, pasan la mayor parte del día en este espacio que comprende desde el recorrido de casa-colegio hasta las actividades extra-jornada. Es por ello que sus conflictos narran las tensiones entre pares, pero a su vez son intergeneracionales ya que existe una falta de comprensión acerca de sus naturalezas y autenticidades, adicionalmente ellos y ellas narran presiones de las políticas públicas, de ley y cuestionan las demandas que la sociedad les hace.

Reconociendo esto, las autoras encuentran que la escuela es un lugar en crisis, puesto que, en un principio, ella dictaminaba los parámetros que identificaban las conductas legales y delictivas, dado que esta enseñaba cuáles eran los ciudadanos apropiados y acordes a lo que

se espera del sistema, asunto visible en el perfil del estudiante de la escuela protagonista de esta investigación. En los trabajos de investigación usados como antecedentes, se encuentra que los y las estudiantes han normalizado la violencia a tal punto que esperan ser violentados de forma cotidiana, también se reconoce que existen otros modos por los cuales se manifiestan las violencias, tal que como las autoras intuían “para los chicos, ese trato, ese comportamiento, esas actitudes son lisa y llanamente su modo de estar” ((Duschatzky & Corea, 2020, p. 95), y no necesariamente refieren a un daño corporal directo, sino que se esconden entre risas y juegos. Es así como se puede comprender a la escuela como un medio vivo, como un espacio transformador, puesto que se encuentran otras formas de manifestar violencias sin necesidad de caer en estadísticas de acoso escolar; la cual no es menos relevante sino que narra el número de casos reportados, pero ignora los no reportados y adicionalmente no consigue mencionar quién es el joven agresor, el testigo y el agredido, ni la situación en sí, no comprende la semilla ni las raíces, mucho menos las interacciones.

La escuela también se puede entender como un espacio de creación colectiva, de resistencia a las desigualdades y un lugar en donde la práctica pedagógica se abre a escuchar las voces de los y las involucradas. Los y las estudiantes de esta investigación de grado noveno se encuentran habitando un espacio que les ha rechazado políticamente tal como ocurrió con las cintas de la bandera palestina, les ha tachado al ignorar sus cuerpos sensibles; tal como se podrá leer en las entradas del diario de campo; este es un espacio en el cual ellos y ellas buscan sentirse agredidos entre los suyos, así, se llenaron de una solidaridad secreta bajo la mirada de los maestros y maestras que les despojaban de sus significados; similar a *Chicos en banda*, estos son una serie de personajes que con su autoridad decidían ignorar sus códigos y símbolos, no escuchar sus voces, y dejar de lado sus subjetividades (Duschatzky & Corea, 2020, pag 102). Esta situación, ignora la comunicación, el testimonio y el relato que se produce por los y las estudiantes en la escuela, se deja llevar por el control y la necesidad de demostrar que todo es en apariencia perfecto; no obstante, las situaciones que acontecen

resignifican las voces de las subjetividades que se han formado en actos violentos. Si se ignoran los usos del lenguaje, se olvida a los sujetos en su condición de sujetos marcados desde un materialismo hasta una cultura distinta, su contexto que debe ser tenido en cuenta, narra con un lenguaje propio sus relatos y vivencias desde los pasillos hasta la confidencialidad de las canchas.

Así es como partiendo de Duschatzky y Corea (2020), encontramos en ellas relación con Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en tanto en su texto *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo* (2017), se halla que la educación y la escuela ayudan a invisibilizar la desigualdad. Es decir que por medio del uso del poder estructural —que son las relaciones de fuerza en la sociedad escolar, lo simbólico que sería la norma, el discurso y la costumbre en la escuela, que designa qué es lo válido y lo importante— se incrementa el poder de la violencia simbólica, el cual es lograr que la sociedad la acepte sin refutar o cuestionarse acerca de ella. Es decir que, en ese sentido, la escuela impone un arbitrario cultural, este puede ser desde la enseñanza de la historia hasta establecer quiénes son los estudiantes menos capaces o los llamados incorrectos, ya sea por el lenguaje que usan, cómo se visten, cómo se desenvuelven, su orientación sexual, su cultura, su vestimenta, e incluso el teléfono celular que posean. El rechazo, la exclusión, lo deseable se convierte en la consecuencia, que a su vez es la forma de interactuar con el otro, todo ello se vuelve constitutivo del modo en que se convive dentro del entramado escolar, son las formas de interacción que se tiene con el otro, asunto que se desarrollará a mayor profundidad en el siguiente apartado.

El grito silencioso por el reconocimiento del otro

Las autoridades en el colegio no reconocen a los y las estudiantes como sujetos con sus subjetividades porque parten de un ideal normativo se explicita en su Manual de convivencia con el deber ser de ese perfil del estudiante. Es decir que, al no encajar en ese ideal, los y las estudiantes son tomados como vacíos simbólicamente: carentes de los valores,

gestos y características que de acuerdo con la institución se consideran dignos de reconocimiento. Sin embargo, este actuar no es neutral, sino que implica una disposición moral y normativa que define quién tiene voz y quién es relegado al silencio dentro de la escuela. El reconocimiento aquí es comprendido como una lucha, que desde Honneth (2009), “debe ser considerada un fenómeno diferenciado de naturaleza moral, así como una acción social” (p. 50), esto significa que el reconocimiento no se da automáticamente, sino que se conquista en el espacio común a través de conflictos y resistencias, no es solo una cuestión de percepción individual, sino que tiene implicaciones éticas y estructurales dentro de la sociedad.

En ese orden de ideas, lo elemental de este reconocimiento es el respeto recíproco y la tolerancia, la carencia de ello resalta aquello que la norma social considera deseable y aquello que excluye. La idea de tolerancia permite una relación entre la cultura de la mayoría y minoría, “La tolerancia es una disposición normativa respecto del otro que debemos adoptar cuando lo vemos como portador de los mismos derechos, y lo respetamos” (Honneth, p. 55). Esta falta es aquello que ha llevado a los y las estudiantes a resignificar sus experiencias y a construirse su semblante, porque este semblante tiene la función de cubrir, de funcionar como una máscara que vela y no dejar ver los vacíos que habitan sus cuerpos sensibles (Gallo, 2021).

Axel Honneth en su texto *Reconocimiento y Menosprecio* (2009), propone que existen varias esferas por medio de las cuales los seres humanos podemos reconocernos, la primera esfera hace referencia al reconocimiento primario de amor y afecto, esta permite el desarrollo de la autoconfianza; la esfera segunda comprende el ámbito legal y jurídico en donde se reconoce a la persona como sujeto de derechos fortaleciendo así el autorrespeto, y por tercera esfera se comprende la esfera de la solidaridad en donde tenemos la sociedad como comunidad en la cual se reconoce a la persona con sus cualidades particulares, aportes, identidad y cultura. En ese orden de ideas, para establecer buenas relaciones con el otro, el filósofo establece que la tolerancia es una base fundamental para el entramado social, sin embargo la esfera de la tolerancia no se reduce únicamente a la esfera del reconocimiento

jurídico ya que requiere una práctica definitiva en sí misma, es una estimación social que no puede ser impuesta sino que es una valoración del otro, una disposición ética y social, en donde el otro se reconoce con su forma de ser, sus creencias, sus singularidades. Pero, para que ello se dé, se debe disponer de medios que permitan que la cultura mayoritaria logre tomar conciencia de las particularidades que tienen las minorías y de las peculiaridades de su ser, esto quiere decir que tengan oportunidades de presentarse a sí mismos y ser valorados por el otro. Sin embargo, como lo analiza Honneth (2009), las relaciones son contractuales porque existe la cosificación, la cual se comprende como tomar a las personas como si fueran cosas.

El mercado capitalista ve a los seres humanos como intereses tomando bajo consideración sus características personales, entonces haciendo uso de sus particularidades, en este mercado las relaciones se basan en el uso del otro. A partir de este término nace otro aún más complejo y este es la reificación, que va más allá de la cosificación de otras personas. En la reificación se olvida que el otro es un sujeto con experiencias, sentimientos y derechos; es decir, se olvida el reconocimiento previo que constituye al otro como sujeto, se invisibiliza al otro como ser humano completo. Esta reificación, —importante para la violencia simbólica en la escuela—, aparece cuando las relaciones humanas pierden su dimensión afectiva y moral, y el otro es tratado sólo como un medio, un obstáculo o una herramienta para un fin. La pregunta que surge al retomar este planteamiento es ¿qué situaciones suceden para que ocurra la reificación que borra por completo al otro?

En este caso Honneth (2009) se adelanta e introduce el término autorreificación, —yendo un poco más allá—, logrando comprender que no reconozco mis propias vivencias como una apertura o articulación sino como una entidad estable en un sólo formato, un campo fijo (Honneth, pag 67). Me vuelvo inamovible en mis creencias, no soy creativo, ni construyo con los otros, por tal motivo me alieno, la alienación es que algo se hace extraño, en este caso, nuestra naturaleza se nos hace extraña. Si no somos reconocidos por otros como sujetos valiosos, nos distanciamos de nosotros mismos, nos “extrañamos” de nuestro yo. Entonces la

persona que se aliena se comienza a cosificar a sí misma, olvida que su vida tiene sentido, historia y valor. Empieza a verse a sí misma como cosa porque interioriza la mirada que otros han proyectado sobre ella y finalmente se autoreifica.

Si los gestos hieren y lastiman al otro manifestándose como una forma de violencia, entonces estos influyen en las relaciones interpersonales y tienen sus efectos en la convivencia del entorno escolar. Tomando la base Hegeliana y reconstruyendo la teoría de la dialéctica del reconocimiento de la *Fenomenología del espíritu* (2022), tenemos que el reconocimiento es la garantía de la individualidad, aquello que permite respetar la subjetividad del otro, pues sólo se es sujeto en la medida que exista un otro igual que asuma la condición y el lugar desde el cual el otro se manifiesta, “ellas se reconocen en cuanto se reconocen recíprocamente” (Hegel, 2022, p. 192). Por tal motivo, sólo si el otro le reconoce como otro, entonces se podrá sostener relaciones que permitan una convivencia responsable.

El reconocimiento del otro es fundamental para el desarrollo de la conciencia de cada individuo envuelto en la comunidad. Hegel (2022) sostiene que la autoconciencia sólo puede desarrollarse a través del encuentro y la interacción con otra conciencia, ello con miras al crecimiento del espíritu. La autoconciencia se comprende como un ser que desea, es decir, que se define a sí misma en relación con algo externo —un objeto o el mundo—, en este caso un otro. Sin embargo, para alcanzar una conciencia plena de sí misma, la autoconciencia necesita algo más que objetos externos; necesita ser reconocida por otra autoconciencia. El deseo de reconocimiento se convierte en la necesidad principal, como diría Jacques Lacan en el Seminario 6 “el deseo... es el deseo del otro como tal” (p. 19), que en este caso agregamos un deseo *por* el otro, porque el otro me reconozca.

Adicionalmente, cuando dos autoconciencias se encuentran, entran en una lucha por imponerse la una sobre la otra, cabe preguntarse aquí los modos por los cuales el reconocimiento o la ausencia de este incide en los conflictos y las formas por las cuales los jóvenes se relacionan en esta escuela. Cada una quiere ser reconocida como superior o

dominante, generando un conflicto, una lucha, donde uno de los personajes envueltos en el conflicto emerge como amo y el otro como esclavo. El amo (o señor) parece haber ganado al someter al esclavo (o siervo), pero paradójicamente, el reconocimiento que recibe el amo no es satisfactorio ni pleno. El esclavo es quien reconoce al amo, pero este reconocimiento no tiene el valor que desea. Mientras tanto, el esclavo, aunque sometido, comienza a desarrollarse a través de su relación con la naturaleza, en este caso el trabajo sería la relación con los otros. Al transformar la realidad mediante estas interacciones, el esclavo llega a comprenderse a sí mismo, lo que eventualmente le llevará a un estado de mayor autoconciencia que el amo. En la escuela esto es observable cuando el estudiante que era sometido o subyugado se rebela ante el líder, demostrando poseer esta autoconciencia. Debido a esto, el reconocimiento mutuo es el objetivo final de esta dialéctica, pues Hegel (2022) sostiene que una verdadera autoconciencia no puede surgir si uno de los dos es dominante y el otro sumiso, solo a través de un reconocimiento recíproco, en el que ambas partes se reconocen como iguales, es posible lograr una autoconciencia plena. Esta idea de reconocimiento es esencial para entender el desarrollo de la persona, ya que el "yo" solo se constituye plenamente cuando se reconoce en el "otro".

A este planteamiento si se le agrega aquél de Honneth (2009) desarrollado anteriormente, se comprende que el reconocimiento no es solo un acto de pura cortesía, moralidad o respeto; es una condición indispensable para que las personas puedan desarrollar una identidad y afirmarse como sujetos en la sociedad. Cada una de las esferas del reconocimiento es vinculada a una forma específica de relación social y con su correspondiente forma de menosprecio. El reconocimiento afectivo, como lo notamos anteriormente está vinculado a relaciones íntimas, como las familiares, amistosas, donde el reconocimiento se basa en la aceptación y el cuidado. El jurídico que denota la importancia de ser ciudadanos iguales ante la ley, con derechos y deberes que aseguran su dignidad. La solidaridad o el reconocimiento social implica el reconocimiento que refuerza el valor de una persona ante la

sociedad, por lo cual podríamos indicar que una sociedad justa es aquella en la que todas las personas tienen acceso pleno a estas tres formas de reconocimiento. El reconocimiento no es un acto unilateral; es un proceso dialéctico en el que los sujetos no solo buscan ser reconocidos, sino que también tienen la necesidad de reconocer a los demás; esto implica un compromiso ético para construir relaciones equitativas y respetuosas.

En consecuencia, de las ideas anteriores de autores como Axel Honneth podemos inferir que cuando una persona o grupo experimenta menosprecio en alguna de las esferas del reconocimiento, sufre un daño tal que puede derivar en alienación y autoreificación. La falta de reconocimiento, en forma de menosprecio o exclusión, genera daño moral y puede impedir el desarrollo de la autonomía personal, la superación del menosprecio, en ese sentido, la lucha por el reconocimiento es también una lucha por el honor y el respeto. (Honneth, 2009, pag 47). En este caso en particular de la escuela de grado noveno vale la pena preguntar entonces ¿de qué manera pueden manifestarse las luchas por el reconocimiento dentro de esta escuela? Y asimismo lograr comprender ¿cómo se da el reconocimiento del otro en esta escuela? Saber si este es entregado, recibido o naturalizado entre los vínculos escolares permitirá entender esta lucha también a partir de disposiciones morales y normativas, ya que todo el contexto se involucra dentro de la corporeidad, categoría que al comprenderse en esta investigación se debe establecer desde las diferencias que existen entre las categorías de cuerpo, corporeidad y corporalidad.

Los gestos de la corporeidad

Es necesario distinguir que el cuerpo es la dimensión más concreta y física de estos tres conceptos: cuerpo, corporeidad y corporalidad, por tal motivo este será el punto de partida para definir qué se entiende por gestos de la corporeidad en esta investigación. El cuerpo hace referencia a la estructura material u orgánica de un ser vivo, es la realidad tangible que habitamos, lo sensible, es decir, el organismo biológico que tenemos. El cuerpo es lo que es

observable desde afuera y al qué accedemos por nuestra sensibilidad, por nuestros sentidos. Por ello, somos cuerpos en relación, el cuerpo es el ser-en-el-mundo desde las comprensiones de Martin Heidegger que hacen los filósofos españoles (Bárcena y Mèlich, 2014); porque este cuerpo es la manera en que venimos al mundo y cómo nos vinculamos con él, este cuerpo es finito, y por tal motivo se considera que esta es la vulnerabilidad del ser humano, que le habita desde un sentido filosófico y biológico, porque el cuerpo no puede ser separado de la persona, es aquello que duele, es frágil, es un ser sentenciado a muerte, pero también es el rostro que interpela, que comunica dónde siente, dónde padece.

Por otra parte, al hablar de la corporalidad ya nos involucramos en un sentido social, porque nuestros cuerpos son necesariamente lugares de memorias y estos cuerpos son presencias activas que hallan un significado en un contexto cultural. El cuerpo entonces está en relación, no es neutro, está atravesado por narrativas, normas, expectativas y discursos que le definen y le moldean. Estas prácticas relacionadas con el cuerpo son corporalidad, le cargan de significados según el contexto cultural, por ejemplo, en relación con la belleza, el género, el lugar de origen, una cultura familiar, y con todo ello ese cuerpo queda inscrito en sistemas de poder y significado. Así, se tiene aquello que una sociedad define como un ideal, adentrándose también en una perspectiva ética ya que la corporalidad nos habla de que el cuerpo es el modo de estar-en-el-mundo con los otros, basándose nuevamente en Martin Heidegger (Bárcena y Mèlich, 2014). En el caso de la escuela de grado noveno es observable este término en la aceptación cultural de los cuerpos, si son delgados, de cabello liso, blancos con toda la indumentaria que está de moda, o si son morenos que cuentan con el talento deportista, los que poseen permisos de salida fácilmente, etc., todo ello está jerarquizado socialmente y abarca un lenguaje que es transmitido por el cuerpo cultural que es la corporalidad.

A partir de las conceptualizaciones anteriores se hace más sencillo comprender la corporeidad como una referencia a la vivencia del cuerpo desde una perspectiva más subjetiva, esta es una construcción y experiencia personal, es sensibilidad, es emoción, es en el sentido

filosófico el entender cómo vive el cuerpo desde dentro de su existencia. La corporeidad se relaciona con la forma en que habitamos nuestro cuerpo biológico y cómo le experimentamos internamente en relación con el mundo y junto con los demás, con el otro que interpela y acontece, con el otro que también soy yo (Bárcena y Mèlich, 2014). Los dos términos trabajan juntos, y es así como se forma la corporeidad, el cuerpo deja de ser solo biológico para convertirse en un lugar de experiencia, un habitar cultural, es decir, es vivido y sentido. La idea se hace cuerpo porque este no es sólo un objeto con el cual experimentamos, por ello el cuerpo es un medio para interactuar con el mundo y con los demás, pero además esta habla de cómo sentimos y vivimos nuestro cuerpo desde dentro, esta es la corporeidad, es presencia encarnada, sensible, vulnerable y expuesta en donde se hace visible la idea.

La corporeidad aquí comprendida es una construcción en relación con nosotros mismos y nuestra idea de ser, somos cuerpos que se relacionan con el otro, por ello la categoría en esta investigación no es cuerpo, ni corporalidad, sino un trabajo en conjunto denominado gestos de la corporeidad. Se trata así de un cuerpo sensible más allá de los sentidos físicos, ignorado institucionalmente, pero un cuerpo que siente, que ha vivido, se ha lastimado, ha adolecido y pese a sus múltiples intentos por ignorar lo que le habita, aquello que el cuerpo no dice, donde muchas veces el idioma calla y el habitus se inscribe como una estructura social incorporada; todo esto es el lenguaje del cuerpo en relación, del cuerpo social, del cuerpo en relación con el otro y con sí mismo, pero desde dentro de sí.

El gesto es comprendido no como una acción corporal aislada, sino como una forma de lenguaje intencional en la que se expresa la relación con el otro. Siguiendo a Bárcena y Mèlich (2014), si el acontecer es irrumpir en la cotidianidad, aquello que nos desajusta, y que exige una respuesta ante la presencia del otro, entonces el gesto puede leerse como un acontecimiento, es decir, como una irrupción sensible en la cotidianidad que revela el lugar del otro. El gesto es el rostro, la risa, el silencio, la manera de mirar o de tocar, el movimiento del hombro para excluir, son formas en las que se expresa simbólicamente el reconocimiento o la

falta del mismo. En este sentido, los gestos se convierten en indicadores analíticos para comprender la configuración de la violencia simbólica en la escuela: una violencia que opera no necesariamente desde la agresión explícita, sino desde la estructura jerarquizada, desde la omisión, la burla, la indiferencia o la normalización. Así, el gesto no solo interpela éticamente a los sujetos pedagógicos, sino que permite leer las relaciones de poder que atraviesan lo cotidiano. El gesto de la corporeidad, el gesto intencionado desde el interior, entregado y recibido por el otro, evidencia cómo se naturaliza el menosprecio, cómo se consiente el desprecio, y cómo se reproduce lo excluyente bajo la apariencia de lo normal. Pero también es un gesto que perdona, abraza, recibe y cuida al otro que con su rostro me interpela.

Bárcena y Mèlich (2014) cuando hablan acerca de la hospitalidad recogen la ética del cuidado del otro, del hermano, estableciendo que la palabra del otro implica una difícil heteronomía, es decir, poner la autonomía en un segundo lugar. Ser ético antes que moral es heteronomía, es responder a la demanda del rostro del otro, “El rostro es la voz del que no posee voz, la voz del huérfano, de la viuda, del extranjero. El rostro es un imperativo ético que dice: ¡No matarás!” (Bárcena y Mèlich, 2014). En el rostro del otro se observa el gesto, que puede ser del menosprecio, del reconocimiento, del amor, un gesto manifestado en un ademán, una sonrisa o en el ignorar al otro. Más allá del imperativo categórico, el gesto irrumpe y abre el espacio para analizar y comprender la violencia que opera sin agresión explícita, porque el gesto de la corporeidad hace visible aquello que no se ve en lo cotidiano.

Nuestra experiencia de la corporeidad no es sólo individual, sino también interpersonal: nos relacionamos con otros que a su vez son vulnerables, y esto nos lleva a una ética de la compasión y la responsabilidad hacia el otro. Estos filósofos conectan la corporeidad del encuentro con el rostro del otro, que nos revela su vulnerabilidad y nos llama a responder éticamente. Es por ello que proponen que la respuesta no puede ser “¿acaso soy yo el guardián de mi hermano?” (Bárcena y Mèlich, 2014), sino que se es responsabilidad antes que libertad, el otro es un otro que nos concierne y desde siempre se debe responder a su

demanda. Se debe ser consciente de la finitud del rostro del otro, porque en la corporeidad se es consciente desde adentro acerca de lo vulnerable y finito que es el cuerpo en su individualidad, pero también en su relación con el otro observando ese gesto que nos habla, nos acontece y nos demanda.

Violencias simbólicas

Para esta categoría base se arranca tomando la propuesta de Slavoj Žižek en *Sobre la violencia, Seis reflexiones marginales* (2009), y el planteamiento de violencia simbólica de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo* (2017). Allí se encuentran conceptos relevantes para esta investigación tales como la fascinación que tienen las personas por la violencia subjetiva, que es un modo de manifestación de la violencia más visible que las demás dado que es evidente en los arranques de ira, en el golpe, en la destrucción física; no obstante existen otros modos como la violencia objetiva que es inherente al estado normal de las cosas, es invisible al ojo humano porque sostiene el cómo funcionan los sistemas en lo económico, en lo político y las consecuencias catastróficas de ello, esta violencia es la contraparte de la subjetiva, en ella reside lo simbólico.

Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2019) se toman el tiempo de desglosar la violencia simbólica en términos como “habitus”, “capital cultural” y “reproducción”. Para reflexionar en derredor a ello hay que comprender el contexto y saber que la primera versión de este libro fue desarrollada y publicada en la Francia de 1970, no se puede ignorar la influencia que tuvo del levantamiento de mayo de 1968 y la crisis educativa que llevó a la reforma a la educación en 1969. “*La reproducción*” fue escrita en este contexto de crítica al acceso a la universidad y el sistema escolar, pues durante los años 60 Francia había ampliado el acceso a la educación secundaria y universitaria sin tener presente las desigualdades de clase. Aunque más estudiantes de clases populares llegaban a la universidad, los hijos de familias de élite seguían obteniendo los mejores resultados gracias a su ventaja cultural.

Si tenemos presente que en Francia existía una educación popular innovada por Juan Bautista De La Salle, quien en un principio propuso un modelo educativo con la intención de educar a las clases populares en Francia, enseñando en francés y no en latín favoreciendo la educación pública, agregando modelos pedagógicos de trabajo grupal; su propuesta fue bastante innovadora en los años 1700, teniendo presente la imposición de obediencia religiosa. Posteriormente sus seguidores continuaron con sus bases, pero se encontraron con que reforzaban las diferencias de clase ya que no potenciaron el pensamiento crítico, se mantuvieron con la formación de sumisión y moralidad católica. Ahora, con el paso del tiempo, ellos influenciaron fuertemente la educación pública; cuando el Estado francés laicizó la educación en el siglo XIX, muchas de estas escuelas pasaron a ser privadas y confesionales, favoreciendo principalmente a familias de clase media y alta, de tal manera que se reforzó lo que Bourdieu y Passeron (2017) denunciaban en *La reproducción*. Las escuelas privadas religiosas se convirtieron en espacios donde las élites educativas transmitían sus valores y capital cultural, estas se reprodujeron en latinoamérica con facilidad y varias escuelas de este tipo llegaron a la ciudad de Bogotá. Pese a que se habla de igualdad de oportunidades en este sistema francés, en realidad, los estudiantes de sectores más privilegiados tenían más ventajas dentro del mismo, incluso para ingresar a estudios universitarios.

La violencia simbólica que denunciaban los autores franceses se comprende como una forma de poder que hace que las desigualdades parezcan legítimas y se acepten sin cuestionar. Ella oculta sus relaciones de poder reales reforzando la dominación ya sea desde lo material como la estructura de clases sociales, aspectos económicos y políticos. O simbólica como el lenguaje, la cultura y la educación, que es lo que nos compete. En ese sentido la educación y la escuela funcionan para ayudar a invisibilizar la desigualdad, el poder estructural que son las relaciones de fuerza en la sociedad escolar, lo simbólico que sería la norma, el discurso y la costumbre en la escuela, que designa qué es lo válido y lo importante. El poder de la violencia simbólica reside en lograr que la sociedad la acepte sin chistar; en el espacio

escolar, esta violencia se manifiesta cuando se impone un arbitrario cultural: es decir, un conjunto de normas, discursos y formas de valoración que definen lo que es válido enseñar, cómo se debe hablar, comportarse o incluso vestirse. En esta escuela en particular ello aparece en su Manual de Convivencia, estas formas de exclusión pueden aparecer como acciones puntuales dirigidas a ciertos estudiantes: aquellos que no se expresan como se espera, que no se ajustan al código corporal dominante, o cuya orientación sexual, cultura o lenguaje difieren de lo hegemónico de esta escuela. Sin embargo, pese a estas comprensiones que aparecían al principio, cuando llegué a profundizar en el análisis, me fue revelado que no se trataba de casos aislados, sino de un mecanismo institucional y estructural que produce y reproduce jerarquías sociales dentro de la escuela. Tal como lo comprenden los autores franceses Bourdieu y Passeron (2017), la escuela no solo excluye, sino que fabrica disposiciones corporales, lingüísticas y cognitivas acordes con el habitus dominante.

La escuela reproduce las desigualdades sociales, es una repetición del mismo orden social denunciado hace más de cincuenta años atrás, se legitima la meritocracia y una clase que parece superior basada en sus “talentos”. Este sistema, perpetuó los privilegios de clase, aquí la “igualdad de oportunidades” pasa a ser una mentira cuando existe un proceso social de selección, eliminación y autoeliminación. Las relaciones sociales van más allá, se transforman en estructuras y modos de ascender, lo que los autores nombran como violencia simbólica es lo que permite reproducir la jerarquía social entre los mismos estudiantes, es como si jugasen a acatar su rol y su lugar dentro de la jerarquía, ello es un habitus de clase que se ajusta al capital cultural de origen, a la posición e incluso al género de los individuos. El habitus —de forma sencilla— se puede comprender como una forma incorporada de vivir el mundo, que refleja nuestra historia social, depende las condiciones sociales en las que crezca la persona, nadie lo enseña de forma explícita, sino que se va inmiscuyendo dentro de nuestra naturalidad como volviéndose una forma de ser-en-el-mundo. Hay un poder de la institución que hace que se le reconozca como autoridad, un habitus legítimo, y así se establece una autoridad legítima.

En la escuela, desde los valores, los métodos pedagógicos, los criterios de juicio, los modos de selección e incluso el contenido de la cultura transmitida favorece a los más enriquecidos en el sistema escolar, se proclama la igualdad formal de oportunidades, pero se justifica la desigualdad. Y se continuará perpetuando esta desigualdad en tanto que la escuela no proporciona a los desheredados los medios para adquirir todo lo que los otros han heredado, su capital familiar les permite desde comprar dos o tres teléfonos inteligentes de última generación, hasta pagar tutores que les permitan mejorar su academia y de esta manera sus oportunidades educativas a futuro. En el sistema educativo que estudiaron los autores franceses, nos dicen que se protegen los privilegios culturales, es decir que incluso la lengua cambia para los estudiantes de clases medias que puedan ingresar a esta escuela. La forma de vestir, los deportes que juegan, las actividades extracurriculares están determinadas por el habitus. Asimismo, hay una relación de clase dentro del lenguaje que se comprende con un estilo “en virtud de la autoridad que la institución le otorga al transmisor”. (Bourdieu y Passeron, 2017). Los autores franceses basándose en el psicólogo Lev Vigotsky dicen que la adquisición de una gramática para el niño o la niña funciona como el dominio de un código experto, el código restringido y código elaborado también permite comprender los modos de socialización propios de cada clase social ajustados a las expectativas tácitas del sistema escolar. Se diferencia entre la lengua de la clase alta, la media y la lengua popular de la clase obrera, ello nos lleva a ver que el lenguaje no es innato o universal, también refleja relaciones de poder. No obstante, el origen social no es lo único que da cuenta de las desigualdades escolares, hay coerciones en distintas etapas y trayectorias, aprendizajes y dispositivos institucionales que son determinantes sociales del éxito escolar; los estudiantes de esta escuela particular reconocen que quienes poseen buenas notas, gozan de un mejor trato por parte de autoridades institucionales.

Existe una tendencia a conservar el sistema y la cultura del mismo ante una demanda externa de conservación social, pero esto se disimula con una neutralidad aparente ante clases

dominantes legitimando su legitimidad, se jerarquiza todo ante una aparente diversidad y con personal especializado que manipula discretamente a quienes la institución excluye. A raíz de esto, hay relaciones de desconocimiento y reconocimiento que son constitutivas de la violencia simbólica, las palabras tienen efectos reales y existe un capital lingüístico rentable que es desigual o tiene una distribución desigual por el funcionamiento del mercado, es decir, de las familias que matriculan a sus hijos e hijas en la institución. Adicionalmente, la violencia simbólica, “no siempre conduce a los dominados a reconocer la legitimidad de los dominantes: la indiferencia, la ambivalencia y las fallas siempre son posibles en la confrontación entre dominantes y dominados” (Bourdieu y Passeron, 2017), situación que da esperanza para buscar la forma de sanar las heridas de estas violencias. Pero se tiene que la reproducción de clases sociales se produce debido a la importancia del apellido familiar, las conexiones sociales y políticas que se tengan, el sistema educativo también monopoliza la función de conservación y transmisión de una cultura, la de las clases dominantes, que aparentemente es erigida como una herencia común de una sociedad.

Además de detallar lo que es la violencia simbólica, es necesario comprender diversas partes de la misma, lo cual será importante para el análisis próximo: la Acción pedagógica es el proceso por el cual se transmite la cultura dominante, que impone valores, normas y formas de ver el mundo como la religiosidad, disciplina y jerarquización dentro de la comunidad estudiantil. Adicionalmente, tenemos que la Arbitrariedad Cultural es un conjunto de conocimientos, valores y normas a transmitir en la escuela. Allí existe la Autoridad Pedagógica que es el acto de imponer la Arbitrariedad cultural por medio de la enseñanza. La Autoridad Pedagógica, que es el poder que permite que la Acción Pedagógica se acepte y ni siquiera se note, ella se legitima y reproduce en el aula porque autoriza ciertas voces y poderes estudiantiles.

Todo ello causa que la Violencia Simbólica se manifieste como burla, aislamiento, tono condescendiente, gestos, silenciamiento, ridiculización, etc. Esto ocurre en la escuela porque

ella es un microcosmos de la sociedad, si los estudiantes observan que en el colegio hay una jerarquización inútil, entonces reproducirán también esas relaciones de poder entre ellos. Aquella persona que no encaja es excluida, sancionada o señalada como problemática, el noble, introvertido, transexual, gay, extranjero, etc. Allí no hay justicia, ya que la moral y la pedagogía operan según la norma de la Arbitrariedad cultural la cual según explican Bourdieu y Passeron (2017) es un conjunto de valores y significados que impone la autoridad escolar de forma ilegítima, esta norma se naturaliza como si fuese un universal e invisibiliza otras formas de culturas posibles. Esta reproduce así la Violencia simbólica por medio de normas rígidas, jerarquías y la falta de reconocimiento del otro que niega al otro y le excluye.

Cuando se busca analizar y comprender la violencia es necesario diferenciarla de la violencia escolar, puesto que esta sólo “es percibida como tal por la mirada instituida por el dispositivo pedagógico” (Duschatzky & Corea, 2020) ya que como se dijo anteriormente los y las estudiantes viven sus dinámicas de otras maneras, para ellos no es un comentario grosero, no es un golpe, no es un gesto violento, hasta que se transgrede un límite, estos fenómenos se caracterizan de esa forma es por los cuidadores de los y las estudiantes dentro de la escuela, pero ellos y ellas comprenden de distinta manera esas categorías de violencia. Ello también designa la pertenencia de esta violencia simbólica a una teoría general de la violencia y define cuál es la violencia legítima. Entonces, allí se ligan diferentes formas de violencia social, el monopolio escolar de la violencia simbólica y el monopolio del ejercicio legítimo de violencia física. En ese orden de ideas, el sistema educativo se observa como naturalmente violento y reproduce las condiciones institucionales por las cuales puede mantenerse inculcando y reproduciendo la Arbitrariedad Cultural más conveniente (Bourdieu y Passeron, 2017).

Es importante resaltar que la Acción Pedagógica es de doble arbitrariedad ya que cualquier acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica y además es imposición de una Arbitrariedad Cultural por parte de un poder arbitrario. Un ejemplo para comprender lo anterior es la ley del Manual de Convivencia escolar, la escuela es decisiva en tanto nombra a

todos como semejantes, implicando que los y las estudiantes son iguales ante la ley. Sin embargo, esto genera exclusión porque como lo investigan Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2020), los y las estudiantes no son iguales, no tienen rasgos iguales, lo único que les hace iguales es la ley que les cobija. No obstante, conocemos que la sociedad está más regulada por el mercado que por la ley y esta situación se presenta a su vez en la escuela y en este grado noveno, obligando a cada individuo a su propia iniciativa y al hacer uso de sus capacidades para hacer su vida un poco más sencilla (Duschatzky & Corea, 2020, p. 93). Allí, se observa cuando la ley no es aplicada a todos y todas por igual sino a algunos pocos, dentro de lo que se categoriza como problemático se encuentra que algunos de estos estudiantes al tener conexiones familiares con los directivos, o aportes económicos altos a la escuela, se les permitía llevar a cabo acciones que a otros no —situaciones que se enseñarán en el próximo capítulo—.

Toda esta situación es comprendida por el filósofo Žižek (2009) en *Sobre la violencia: seis reflexiones marginales*, cuando destaca cómo los sistemas políticos y sociales pueden imponer ideologías que oprimen o marginalizan a ciertos grupos sin necesidad de recurrir a la violencia física. La violencia, tal como lo indica el filósofo esloveno, no es únicamente violencia subjetiva, —comprendida como el golpe, o la agresión física—; la violencia también es simbólica, está en el poder de las estructuras sociales, culturales y lingüísticas que imponen normas y valores. Allí donde se perpetúa la dominación y exclusión, está lo simbólico y este es el mundo al que accedemos con el lenguaje. Estas formas de exclusión que son el rechazo, el gesto manifestado en contra del otro, se observan en lo cotidiano (Žižek, 2009), por ejemplo en esta escuela; allí quién tiene un mayor capital social, deportivo, económico es quien gobierna, encontrando que la escuela es un campo de lucha, en este lugar existen pequeñas masas que semejan los conflictos globales, jerarquías, temores, intolerancias, dolores, y en el peor de los casos testigos apáticos que semejan a una persona “sin grandes pasiones o compromisos,

incapaz de soñar, cansada de la vida, que no asume riesgos, que sólo busca su comodidad y seguridad, una expresión de tolerancia mutua” (Žižek, 2009, p. 42)

En la escuela de grado noveno es observable la violencia subjetiva explicada anteriormente como la agresión física evidente, pero también están otras violencias manifestadas en desigualdades, y el discurso que los y las estudiantes reproducen. Se resaltan quienes hablan constantemente de las grandes cantidades de dinero que poseen sus padres, de su poder adquisitivo gracias a los orígenes de sus familias, de sus habilidades extracurriculares, de su inteligencia ligada a su capital cultural, haciendo que ellos y ellas se encuentren organizados en la cima de la pirámide social. Este grupo de estudiantes a quienes se les facilita pertenecer a grupos populares porque asisten a ciertas reuniones extracurriculares, son a su vez quienes pueden ser deportistas o contratar tutores para que les ayuden en sus tareas y logran gozar de impunidad social al ser marcados como buenos estudiantes. En este estudio de caso se refleja la violencia simbólica en tanto que se observan las estructuras institucionales que legitiman el menosprecio y la exclusión, los sujetos pedagógicos toleran, ignoran o no intervienen porque las jerarquías existentes se perciben como normales o inevitables. Sin embargo, no es una situación de acoso escolar donde un individuo se impone y goza de dañar a otro, sino que se observa una estructura de privilegios sociales, en donde la exclusión y el abuso verbal están respaldados por una jerarquización social. Se entiende cómo estos conflictos son el resultado de una normalización de la violencia, donde atributos como la riqueza, el estatus o la clase se reflejan en interacciones diarias de dominación social.

Las definiciones dadas por los autores franceses también pueden relacionarse con las violencias referidas a acciones cotidianas como burlas, ignorancia, desprecio, que, acumuladas, generan un ambiente hostil y excluyente. “A veces una sonrisa educada puede ser más violenta que una explosión de brutalidad” (Žižek, 2009, p. 251), es así como estas acciones suelen estar normalizadas en esta escuela porque están alineadas con las

desigualdades estructurales más amplias. Se comprende entonces que ciertas personas o grupos presentan comportamientos abusivos sin enfrentar consecuencias debido a su posición en la estructura social y asimismo como se observaba en el apartado dedicado a *El padecimiento de violencias en la escuela colombiana*, existe un respaldo de grupo que genera el ser intocable.

Teniendo presente este abordaje conceptual, —el cual permite develar la relevancia de dar luz y encontrar qué es lo que legitima las violencias que son manifestadas en la escuela por la institucionalidad y en consecuencia son reproducidas entre estudiantes adolescentes—, haré uso de estas ideas centrales para el análisis de las violencias simbólicas que, al ser invisibles y normalizadas en esta escuela en particular, se permitieron ser observadas y reconocidas por los gestos entre estudiantes. Tal que, es la experiencia sensible la que permite reconocer que hay una serie de situaciones y comportamientos los cuales son tan normales que es evidente que existen gracias a las agresiones físicas que se reflejan, y en ese orden de ideas me permiten preguntarme por cuáles son las producciones y caracterizaciones de las prácticas que legitiman y permiten las violencias en esta escuela en particular. Este ejercicio de indagación y caracterización requiere de los pensamientos e ideas de los y las estudiantes, por lo tanto, en este segundo capítulo me ocuparé de realizar el diálogo y análisis situado en esta escuela.

CAPÍTULO II: Las voces de las violencias

Respira.

No temas a lo que ha estallado.

Si has de temer, teme a lo que no ha explotado

[aún

RUPTURA EN RACIMO - Suheir Hammad

Poesía Palestina: Mujeres poetas Palestina

En este acápite me permito esclarecer cuál fue la metodología que he usado para esta investigación, y el análisis de los diferentes elementos obtenidos de la misma. Desde las

pedagogías sensibles se asume que la sensibilidad no es una debilidad ni una intuición vaga, sino una forma de estar en el mundo que permite reconocer lo que otras miradas pueden llegar a no ver. El conocimiento no es únicamente resultado de la distancia objetiva, sino también de la capacidad de dejarse afectar por lo que ocurre en el entorno escolar, en palabras de los filósofos maestros españoles:

La educación tiene que hacer referencia a la figura del “otro”, desde un nivel de experiencia que va más allá del simple fenómeno de la “empatía”. Ello nos conducirá a entender la educación como acontecimiento ético, como respuesta a la demanda del rostro del otro. Del mismo modo, entendida como acción, la educación obligaría a toda pedagogía (...) “a tomar en serio la idea de que somos seres heterónomos y que solo podemos vivir ‘fuera’ de nosotros mismos, en la sociedad” (Bárcena y Mèlich, 2014).

Desde esta perspectiva, educar no es únicamente transmitir contenidos, sino dejarse afectar por la presencia del otro. Esta disposición afectiva y ética se convierte, en una vía de conocimiento: fue precisamente desde esa apertura donde se logró observar la violencia simbólica no solo como concepto, sino como experiencia viva. Fue esta sensibilidad la que me permitió observar como maestra, la profunda normalización de formas de violencia entre estudiantes —palabras, silencios, omisiones— que eran vistas como “naturales”, como “bromas”. Esa normalización que en principio era una incomodidad, luego se reveló como un problema estructural. A partir de esta experiencia, surgió la pregunta central que dio origen a este trabajo en donde nos cuestionamos por los modos en los cuales se normaliza la violencia en esta escuela. Este cuestionamiento, nacido de lo sensible, me llevó a comprender que esa normalización es posible porque existe una violencia que no se presenta como violencia, que no golpea con el cuerpo, sino con la legitimidad.

Es allí donde el concepto de violencia simbólica desarrollado por Bourdieu y Passeron (2017), se vuelve imprescindible, ya que le dio voz, desarrollo y organización a que aquello que se estaba viendo. La lectura de estos autores permitió teorizar aquello que la experiencia como

maestra estaba tratando de mostrarme. Y, al profundizar en ellos, reconocí que otras voces contemporáneas —como la de Žižek (2009)— también problematizan, tales como las estructuras sociales que, sin saberlo, reproducen las lógicas del desprecio. Por tanto, esta investigación no separa lo sensible de lo teórico, ni lo personal de lo estructural; al contrario, propone un cruce entre experiencia vivida por los sujetos pedagógicos y los conceptos. Lo sensible no es aquí un pretexto o intuición sino una vía epistemológica legítima que posibilita pensar lo que en esta escuela se ha aprendido a ignorar.

A causa de las situaciones límite comencé con la elaboración un diario de campo autorreflexivo desde el 2023, en donde a partir de problemáticas que ocurrían en la escuela se me daba la oportunidad de dialogar con los sujetos pedagógicos para así reconocer las violencias simbólicas que ocurrían en este lugar. Se produjeron doce entradas en el diario de campo autorreflexivo, en las cuales se documentaron situaciones significativas vividas o presenciadas en el contexto escolar. Sin embargo, para el análisis desarrollado en este trabajo se seleccionaron cuatro de esas entradas ya que se busca profundizar en la reflexión y no dispersar la lectura, priorizando la articulación con las categorías teóricas.

Las entradas seleccionadas no solo representan la complejidad de las relaciones entre sujetos pedagógicos, sino que permiten rastrear el tránsito desde formas más visibles de violencia —violencia subjetiva— hacia aquellas más naturalizadas y estructurales, es decir, la violencia simbólica. En este sentido, no se trató de elegir las situaciones más graves o llamativas, sino aquellas que abren posibilidades interpretativas considerando también los diálogos y entrevistas.

Adicionalmente, y con base a estas situaciones, decidimos elaborar unas entrevistas con preguntas que nos permitirían reconocer las ideas que los y las estudiantes tenían de estas violencias simbólicas. No obstante, estas entrevistas se transformaron en entrevistas profundas cuando los y las estudiantes sentían la necesidad de volverse a reunir conmigo y conversar acerca de los gestos que les afectaban. Sumado a esto, se emplearon narrativas visuales y

escritas como dispositivo metodológico, entendidas como producciones gráficas elaboradas por los y las estudiantes a partir de una pregunta detonante. Las narrativas permiten que los y las estudiantes expresen experiencias sensibles a través de un lenguaje más cercano a sus formas de sentir y recordar lo vivido. Es importante resaltar que estas narrativas no fueron interpretadas desde una lectura psicológica del dibujo, sino a partir de los conceptos desarrollados. Todo ello con miras a caracterizar las prácticas que legitiman o permiten la producción y reproducción de violencias simbólicas en la convivencia escolar.

Para iniciar el diálogo entre los elementos teóricos y epistémicos comprendidos en el capítulo uno, y los componentes recogidos de la voz de los sujetos pedagógicos con las reflexiones hechas, se debe reconocer que la escuela es un lugar potencialmente transformador, allí los y las estudiantes se caracterizan por tener sus propias dinámicas, un código propio y un principio de autoorganización. En las situaciones reflexionadas y en los diálogos gestados se ha revelado la existencia de una sociedad por niveles, en donde se encuentran líderes que manejan un semblante especial para algunas de las personas con las cuales se relacionan, pero cambiándolo cuando es requerido con directivos de la institución, adicionalmente se revelan tensiones, un relacionarse complejo, personajes con hastío por el otro, cansancios y silencios. Estas dinámicas implican reconocer a los y las sujetas de esta investigación como seres bajo un contexto particular: los y las estudiantes están en un estrato social 3, 4 y 5, en su mayoría son deportistas con una capacidad adquisitiva que les permite utilizar el capital económico de sus padres y acudientes a su favor; los adultos a cargo de ellos y ellas están al alcance de una llamada. Sin embargo, según el psicoorientador y la coordinación, algunos acudientes difícilmente están activos en la crianza de sus hijos e hijas, otros se observan demasiado comprometidos con su presencia en la escuela, y muchos no poseen el capital económico o cultural que les permita respaldar a sus hijos e hijas en la institución. Estas comprensiones se realizaron desde el papel de maestra investigadora, por tal

motivo se buscará mantener el anonimato de los y las sujetas de investigación haciendo uso de apodosos clave.

La escuela presente aquí puede considerarse como una institución que ha perdido parte de su capacidad reguladora y orientadora a modo general, pues se percibía un desorden constante desde la pandemia, según palabras de la Coordinadora quien había estado en el colegio desde hace más de una década. Como ejemplo que sustente esta afirmación puedo exponer que: debido a que es una escuela católica de origen francés, su orden exige que los rectores deben rotarse cada uno en un lapso de cuatro años, pero durante los cuatro años que yo estuve trabajando en este lugar desde el enero del 2021 hasta diciembre del 2024, tres rectores estuvieron rotando allí. Esto llevaba a observar una falta de organización desde las autoridades institucionales de quienes dirigían esta escuela católica. Adicionalmente cada rector llegaba con una visión pedagógica distinta, los y las maestras se veían sometidos a una falta de orientación y en consecuencia no existía una buena regulación de recursos, atenciones y directrices. Esta situación se vio reflejada en que los padres de familia y acudientes comenzaron a cuestionar qué sucedía, ya que esta inestabilidad era una situación nueva para todos ellos.

Es así como el grado protagonista de esta investigación en el tiempo de 2023 a 2024 contó con dos rectores distintos, aun así, la percepción de cada uno de ellos fue caracterizar a este grado como complejo, difícil, rebelde, un mal ejemplo, un lugar no agradable para los sujetos pedagógicos que conviven allí. Por tal motivo, al observar esta contextualización compleja y querer desarrollar este trabajo con estos estudiantes y sus dinámicas, el enfoque de investigación cualitativo fue el seleccionado, pues esta tesis nace con miras a indagar en las experiencias de los sujetos de la investigación y con la necesidad de comprender estas ecologías que les habitan. Los y las personas de grado noveno se revelan como seres en relación que narran desde sí mismos cómo viven las violencias en su cotidianidad escolar, sus

experiencias son las que se describen aquí, y las que permiten develar las emergencias de las violencias simbólicas.

Se comprende que esta investigación es cualitativa, dado que sus protagonistas no pueden ser separados de sus propias comprensiones, es decir que este enfoque busca fijar “la atención en la comprensión, desde múltiples lógicas, de las percepciones, sentimientos y significados que los diversos y heterogéneos sujetos asignan a sus acciones” (Galeano, 2021). Se busca dar cuenta de cómo los y las estudiantes construyen su realidad social por medio de un estudio de caso en donde ellos y ellas también revelan cómo comprenden su aparente desorden, sus lógicas, dan sus razones, justifican sus acciones, se evalúan entre sí mismos, se preguntan por sus reglas y sus irregularidades, buscando comprenderse.

La estrategia por utilizar en esta investigación, con miras a recoger y comprender las situaciones particulares de esta escuela, es la observación registrada en un diario de campo autorreflexivo junto a una técnica interactiva que permite analizar junto a los y las participantes, las múltiples situaciones presentadas a lo largo de estas observaciones. Estas son las diversas conversaciones generadas y sostenidas en espacios de descanso, cambio de clase y eventos escolares. El investigador Canales (2007) comprende estas situaciones conversacionales como una

interacción dialógica que se estimula en una entrevista en profundidad y que se asemeja mucho más a una conversación “natural” que a un “interrogatorio” ... opera como una “verdadera conversación” que se desarrolla en forma controlada (no alborotada o meramente improvisada), no sigue un esquema rígido de desarrollo, debe retroalimentarse con incentivos que fomenten la motivación, el interés y la participación espontánea (p. 230).

Adicionalmente las entrevistas profundas permiten comprender desde los y las estudiantes cuáles son las formas por las cuales se manifiestan las violencias simbólicas en el entorno escolar y de qué manera los gestos se expresan en las corporeidades que conviven con el otro,

estas entrevistas se consideran así porque no bastó con reunirnos una vez y contestar las preguntas realizadas sino que desde los y las estudiantes surgió la necesidad de encontrarnos nuevamente para continuar indagando esas formas de manifestación. El enfoque de esta investigación cualitativa es hermenéutico ya que tiene como propósito develar los significados de estas violencias, de los gestos en la escuela, comprender sus singularidades, las cualidades de cada sujeto participante y su contexto. Adicionalmente, tiene un análisis fenomenológico centrado en las experiencias, en cómo dejarse sorprender para interpretar estos fenómenos a partir de las bases filosóficas mencionadas en el marco teórico como lo son los tipos de violencias mencionados por Žižek (2009), el reconocimiento del otro de Honneth (2009) y las características de las Violencias Simbólicas presentadas por Bourdieu y Passeron (2017). Comprender cómo los y las estudiantes configuran estas situaciones, sus cuestionamientos, preocupaciones y sentires particulares.

Para la comprensión de estos sentires se llevó a cabo:

- Un diario de campo autorreflexivo con entradas escritas a partir reflexiones y notas de voz que tomé ante sucesos ocurridos dentro de la escuela. Estas narraciones se realizaron cuando se presentaban acciones que alteraban el ambiente del aula con miras a llevar un registro de estas situaciones. Allí se observaban riñas entre los y las estudiantes, se contemplaban cómo se dirigían los manejos de estas situaciones por medio de coordinación, etc. A partir de estas reflexiones personales surge el objetivo de la investigación, es importante resaltar que las entradas se llevaron a cabo durante los años escolares 2023-2024. Adicionalmente, se cuenta con narraciones de conversaciones informales que se presentaban en la cotidianidad de la escuela entre los estudiantes y mi persona.
- Una narrativa escrita o visual llevada a cabo por los y las estudiantes a principios del año 2024. Esta se realizó a partir de sus propios sentires como una

actividad académica en clase una vez ya se había establecido el objetivo de la investigación. Allí se logró identificar elementos sensibles, relacionados con el contexto de los y las estudiantes, lo cual permitió una mayor comprensión de las violencias que se manifestaban en la escuela.

- Diez entrevistas en profundidad en las cuales se contó con la participación voluntaria de los y las estudiantes después de socializarles de qué se trataba el proyecto, allí se decidió no revelar sus datos personales como su nombre real ni el colegio al cual asistían ya que ellos y ellas son menores de edad. De estas entrevistas, seis de ellas fueron programadas con antelación y la demás surgieron a partir de las conversaciones primarias con miras a dar profundidad a las situaciones ocurridas. Estas entrevistas cuentan con transcripciones a partir de los audios grabados.

- Una entrevista formal al psicoorientador con su respectivo consentimiento, una vez él conoció de qué se trataba el proyecto. Por cuidado de su trabajo no se revelan sus datos personales reales.

- Un diálogo con uno de los directores de grupo de grado noveno quien conoció el proyecto y accedió a participar en él. Se eligió debido a la apertura suya y el involucramiento que tuvo en diversas situaciones con su curso. Por cuidado de su trabajo no se revelan sus datos personales reales.

Este trabajo de campo se extendió durante los años 2023 y 2024 de la siguiente manera:

Año-mes	Propósito	Actividad	Observaciones

2023 - febrero a junio	Conocer el contexto de los y las estudiantes en grado octavo	Observación detallada de sus dinámicas y registro en el diario de campo.	Existe una gran unidad en una parte del grado, sin embargo, comienzan a formarse grupos.
2023 - junio a noviembre	Identificar los personajes potenciales para la investigación.	Registro de situaciones complejas y ecologías de la escuela.	Se observa un rechazo por el otro, por el extranjero, por las personas diferentes.
2024 - febrero a junio	Registrar las situaciones emergentes debido a la conformación de grupos y el nuevo año escolar. Profundizar en las ecologías y elementos que permiten describir las dinámicas de los y las estudiantes de grado noveno.	Conversaciones informales originadas sin planificación previa registradas en el diario de campo a causa de situaciones complejas. Registros en diario de campo acerca de situaciones tipo I, II y III.	Se genera exclusión por parte de grupos, continúa el rechazo y se manifiestan situaciones con sentires particulares que abiertamente se expresan. Existen silencios asociados a la importancia personal de las situaciones que se presentan, los grupos generan apoyo o exclusión para los y las protagonistas de las situaciones.
2024 - julio a noviembre	Ajuste de instrumentos que permiten recoger dinámicas escolares. Creación y ajuste de preguntas para entrevistas profundas. Selección de personajes para ser entrevistados. Se emplean las conversaciones profundas.	Se revisan los diarios de campo para encontrar las preguntas orientadoras a las entrevistas profundas. Selección, diálogo y autorización para llevar a cabo las entrevistas profundas y conversaciones con los y las estudiantes. Implementación de grabación por medio de audio a las conversaciones llevadas a cabo con los y las estudiantes.	Se registran las conversaciones en el diario de campo y en las grabaciones en la nube.

2025	Análisis de entrevistas y redacción de la apuesta pedagógica.	Se tomaron extractos y se unieron a situaciones descritas en el diario de campo.	Se prolongó desde los meses de enero hasta el mes de abril.
------	---	--	---

Table 1: Ruta metodológica

Fuente: elaboración propia.

Elementos para la investigación

Con miras a llevar a cabo el proyecto de investigación se utilizaron diversas técnicas y elementos que permitieron la investigación cualitativa. Por un lado, tenemos el diario de campo autorreflexivo, el cual se basó en experiencias en las cuales pude acompañar a los y las estudiantes como maestra y directora de grupo, este diario fue redactado a partir de audios tomados como notas de voz en el momento de las situaciones ocurridas, y posteriormente fue transcrito y redactado en soledad con reflexión propia. Para comprender mejor el contexto del diario autorreflexivo se debe tener presente que la institución educativa en la que se enmarca esta investigación es un colegio privado con reconocimiento nacional por su historia educativa y vinculación a una red internacional de escuelas de la orden religiosa, este colegio ha sido valorado por su enfoque académico riguroso, la disciplina y la enseñanza de valores católicos. Sin embargo, maestros y maestras con mayor tiempo en la institución señalan que, tras haber sido un referente educativo en décadas pasadas, el colegio ha enfrentado transformaciones en los últimos años. Estos cambios se deben, entre otras razones, a las tensiones entre la permanencia de un modelo tradicional y la necesidad de adaptarse a nuevas demandas pedagógicas, sociales y económicas. Si bien la institución ha buscado actualizarse con enfoques como el bilingüismo, la implementación del Bachillerato Internacional (IB), el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y las pedagogías activas, estas transiciones han estado marcadas por dificultades y resistencias internas.

Académicamente, el colegio ha tenido caídas en los resultados de pruebas saber, lo que ha impactado su imagen. A nivel económico, los altos costos de pensión —alrededor de dos millones de pesos colombianos mensuales— han generado un éxodo de estudiantes. Si bien existían mecanismos de becas para hijos de docentes o estudiantes destacados, estos beneficios fueron eliminados recientemente bajo el argumento de que la institución no operaba como fundación, sino como empresa educativa, lo que marcó un giro hacia un enfoque financiero más rígido. Asimismo, los maestros y maestras perciben una fuerte estructura jerárquica, no solo a nivel administrativo, sino también en las dinámicas cotidianas. Por ejemplo, los hermanos de la comunidad suelen mantener espacios separados en actividades comunes como almuerzos o actos escolares como presentaciones e izadas de bandera, reforzando así una distancia con los distintos actores que habitan la escuela. En conclusión, el colegio aparece como una institución en tensión: busca recuperar un prestigio mientras se enfrenta a desafíos de inclusión, actualización pedagógica y sostenibilidad.

A continuación, se presentan algunos fragmentos de los momentos vividos, los cuales se analizarán posteriormente en este apartado:

Este grado que, bajo la caracterización de varios profesores, directivas y coordinadoras, es un grado difícil, rebelde, complejo y que requiere de disciplina fuerte porque pese a lo que se diga del colegio, allí siempre reinará la educación tradicional. Pues les parece más sencillo atajar que buscar el verdadero motivo del porqué los y las chicas se comportan de esa manera.

La razón que me llevó a realizar esta Investigación, no fue una sino varias, por un lado, fue la exacerbación que hubo cuando ingresó un estudiante nuevo el año pasado, 2023. Año tras año varios y varias estudiantes llegan al colegio, algunas a principio de año y otras a mitad, no obstante, este estudiante presentaba una particularidad: Él venía de República Dominicana y esto hacía que los y las compañeras

no le aceptasen con facilidad. Por el otro fue la difícil situación vivida al tener que asumir su dirección de grupo posterior a la renuncia de sus dos directores anteriores.

Adicional a estas reflexiones en solitario, se presentaban momentos en los cuales tenía la oportunidad de dialogar con las personas involucradas en diversas situaciones narradas en el diario, por lo cual algunas entradas del diario de campo se pueden hilar con conversaciones llevadas a cabo en pasillos, en la cafetería o las canchas del colegio. Sin embargo, con miras a analizar las entradas y las conversaciones se debió otorgar un nombre clave a cada una de las personas involucradas en estos registros, ello porque muchas de las voces son de estudiantes y a su vez porque algunos colegas que brindaron su apoyo para esclarecer situaciones vividas en la escuela, no desean ver su trabajo afectado por las opiniones brindadas.

La primera entrada que me permito relacionar es la siguiente porque en esta es observable lo que la poeta palestina Suheir Hammad (2015) nombraba en el principio de este capítulo como “*temer a lo que no ha estallado aún*” y esta es la violencia simbólica que está presente en lo soterrado, en aquello que no observamos aún:

ENTRADA 1: República Dominicana:

Fue un momento demasiado complejo, debo aceptar que me exalté y no debí hacerlo. Mi compañera directora de grupo sugirió a los y las estudiantes del curso hacer una fila, (esto en sus palabras debido a que tanto se quejaban y le echaban la culpa a RD de que él era el culpable de que no se pudiera dar clase, de que todos los profesores les odieran, que incluso habían solicitado a la coordinación sacarlo del colegio). La fila era más bien un gusano y debía ser organizado por los mismos estudiantes según orden de influencia: el estudiante más influyente en el curso iba al frente, los demás iban atrás de él, hasta que el último era el que menos “importaba”. JD era otro estudiante que había ingresado ese mismo año, a diferencia de RD él era de Bogotá y se había adaptado a sus compañeros muy fácilmente. Él tenía gran influencia y por eso comenzó él mismo a organizar el curso mientras se burlaba de los demás “Ay

no, qué quédese ahí” le decía a uno “no, ud va a acá” le decía al otro mientras los cogía por los hombros para ubicarlos. Ningún compañerito le decía nada, tampoco las compañeras, el joven era popular entre ellas y en consecuencia se convirtió en un modelo a seguir para los demás. Era buen estudiante, excelente académicamente, en ocasiones por sus méritos y en otras porque sus compañeras le ayudaban con sus tareas y trabajos.

“¿están seguros?” les pregunto la profesora

“sí” dijo él y los demás asintieron con la cabeza

En último lugar habían dejado a República Dominicana, quien con su carácter acostumbrado simplemente comenzó a reírse y comentó con el tono de voz que le caracterizaba “qué va, si yo voy es por acá” y se pasó cercano a los cinco primeros puestos. En ese momento a JD le molestó tanto que comenzó a empujarlo, mi compañera se puso entre ellos dos con su metro y medio de estatura imponiendo respeto como siempre, ella comenzó a hablar fuerte no necesariamente recuerdo con exactitud qué dijo pero recuerdo su tonalidad, su expresión, su gesto de horror mientras le exigía a JD que respetara a sus compañeros.

JD caracterizado por su gran habilidad para gesticular siendo parte de Teatro y de danzas, frunció el ceño y también levantó la voz diciendo “pero es que a mí ese man qué me importa, ese man no es nada” y comenzó a señalar a RD “no es nadie” siguió con su voz levantada dirigiéndose a él “es una mierda, un pedazo de mierda y punto”

Allí no supe qué me pasó, no comprendí si me enojaba el acto de dejar a este chico al final del gusano, la irreverencia, la arrogancia, las risas de los compañeros, porque sí, todos se reían mientras JD hablaba, todos incluyendo a RD. O la expresión “es una mierda” porque para mí, no existe ser humano que deba ser considerado así. En ese momento me levanté, miré a JD a los ojos, a los demás compañeros expresé “usted se calla JD” en ese momento sus ojos cambiaron de arrogancia a miedo y en el

fondo me sentí mal, yo nunca suelo levantar la voz, trato de ser lo más horizontal posible pero debía establecer un límite allí, a saber si no consideré que debí haberlo hecho antes “a usted qué le pasa, qué le da derecho de tratar a su compañero así, yo no sé cómo sea con los demás pero frente a mis ojos no voy a permitir una falta de respeto de esta manera”

“ah entonces a sus espaldas sí se puede” refutó JD y los demás se rieron, él era así, es así, retador, conflictivo, buscando el límite constante

“y ustedes qué, riéndose de cada tontería que dice él, se creen mejores que él también” pausa dramática mientras las risas cesaron “y ud RD deje de reírse, o ¿no se da cuenta de lo que le están diciendo?” lo miré de frente y en efecto, él se reía para no llorar “deberían reflexionar sobre sus actos, qué decepción que a ustedes no les importe pasar por encima del otro” cuando hice el llamado a la reflexión mientras les mire detenidamente, me calme, el cuestionamiento no iba sólo para RD sino para todos ¿en qué momento estos jóvenes se volvieron así? ¿qué pasa por su cabeza para reírse de reducir a otro ser humano de esa manera? ¿por qué no respetan a sus maestras? y ¿y por qué se debe llegar a ese límite?

Mi compañera continuó el regaño y al final sacó a RD a dialogar, el coordinador sacó a JD también para hacer un llamado a la reflexión y la representante de curso se quedó ejerciendo su liderazgo hasta la siguiente clase.

Esta fue la situación límite que me llevó a cuestionarme por las violencias simbólicas, yo también había llegado a categorizar a RD como un estudiante ruidoso, molesto incluso. Yo también fui responsable de ignorar las veces en que los y las estudiantes hacían gestos a sus espaldas y comentarios en contra de él. Ello lo reproduje sin ser consciente de ello, por medio de la omisión y normalización tal cual lo predijeron Bourdieu y Passeron (2017), permití estas violencias desde mi silencio, el conformismo y el ignorar; sin embargo, un día en un diálogo con un colega comprendí que RD era un joven con una cultura distinta, una cultura caribeña, para

él, el ruido era una forma de expresión de su jocosidad, de su gozo por la vida misma, una forma de resistir ante las violencias y el desprendimiento de su país, de su cultura, de su familia y de su gente. Nunca me había puesto a pensar en el dolor que posiblemente sentía RD debido a la sonrisa de su rostro, tampoco había analizado las microresistencias, —entendidas como actitudes cotidianas, que pueden ser pequeñas o silenciosas, desde las cuales se cuestiona, interrumpe o desestabiliza formas de dominación simbólica, disciplinamiento o exclusión—, que él llevaba a cabo a partir de sus carcajadas, su humor y su risa que repelía a los demás compañeros, maestros, maestras y directivos. Esta situación que he narrado como la primera entrada es la que me hizo darme cuenta de mi error, de mi reproducción e ilustró la necesidad de hacer algo para cambiarlo. Con esta pude darme cuenta de que la escuela es un microcosmos de la sociedad y la reproducción de la violencia se legitima desde la misma Autoridad Pedagógica, pero a esta entrada regresaré al finalizar el capítulo ya que con ella empiezo y a ella deseo volver más adelante.

Las entrevistas se originaron con base a la categoría principal de Violencias simbólicas en la escuela; aquí se orientaron preguntas que indagaban acerca de la convivencia escolar con base en el reconocimiento del otro, y se buscó cuestionar por cómo entendían los y las estudiantes el acoso escolar, que para ellos era una forma de maltrato o bullying que se sentía más como una violencia que hiere por dentro, que duele, aunque no deja moretones, y que muchas veces se oculta detrás de “bromas”. Por tal motivo, las preguntas dieron paso a una conversación no estructurada pero tampoco improvisada Canales (2007), que buscaban dar luz a qué son los gestos de respuesta que se entregan y tienen efecto en el otro. A partir de estas conversaciones se encontraron nuevos hallazgos donde los y las estudiantes manifestaban sus miedos, por qué callaban, cómo se sentía la intimidación y el temor a explotar.

Las preguntas planteadas a los y las estudiantes fueron las siguientes:

1. En el grado ¿hay compañeros y compañeras con quienes no te llevas bien? y ¿por qué?
2. ¿Cómo describirías la forma en que tus compañeros y compañeras se tratan entre sí? ¿Crees que todos se sienten tranquilos cuando se comunican entre ellos o has presenciado momentos difíciles?
3. ¿Alguna vez has sentido que tú o tus amigos hicieron algo que lastimó a alguien, ya sea con palabras, bromas o actitudes? Por ejemplo, ¿han hecho algún dibujo o comentario malintencionado? ¿Cómo te diste cuenta de eso?
4. ¿Alguna vez has sentido que te han hecho sentir mal o incómodo/a, ya sea por algo que te dijeron, una mirada o una actitud?
5. ¿Has tenido la sensación de que no le agradas a alguien del grado o que alguien te evita?
6. Cuando hay conflictos o problemas en el grado, ¿cómo suelen resolverse? ¿Sientes que las soluciones son reparadoras, o a veces los problemas se quedan sin resolver?

Algunas preguntas por la naturaleza de la conversación tomaron más tiempo que otras, ya que los y las estudiantes gustaban narrar sus anécdotas y sentires, sin embargo, a partir de estas se realizaban preguntas adicionales, tales como:

1. ¿Sientes que hay reglas no escritas en el grupo, como cosas que se deben o no se deben hacer para ser aceptado por los demás?
2. ¿Crees que a veces hay bromas o comentarios que, aunque parezcan pequeños, hacen que algunos compañeros se sientan mal o excluidos?
3. ¿Alguna vez has visto o vivido una situación en la que alguien fue tratado de manera injusta o diferente por ser quién es? ¿Cómo reaccionaron los demás?
4. ¿Te has sentido alguna vez humillado? ¿Por quiénes y en qué situaciones?

No obstante, la sensibilidad de los y las estudiantes en algunas ocasiones hizo imposible que las conversaciones se llevaran a cabo, esto debido a que en algunas ocasiones ponían resistencia decían no recordar. En otras, estas mismas sensibilidades no permitían que se continuara con la conversación manifestando que no querían hablar más del asunto o hacían que el estudiante se mantuviera narrando sus sucesos con base a alguna pregunta que le hacía ruido en su pensamiento, en estas ocasiones surgieron las entrevistas a profundidad, —bajo la denominación del investigador Canales (2007) y explicadas en el apartado anterior— ya que los y las estudiantes vieron la necesidad de reunirse conmigo una vez más a seguir conversando respecto a esas situaciones vividas.

Es importante resaltar cuáles fueron los criterios de investigación usados para la selección de los y las estudiantes de estas entrevistas; por un lado, se contó con un grado de confianza que permitía a los y las sujetas en cuestión abrirse al diálogo. Por el otro se tenía presente la participación de ellos y ellas en situaciones de violencia y adicionalmente se contaba con un conocimiento acerca de sus particularidades como procesos de convivencia, situación académica, gustos y disgustos, dado que había tenido la oportunidad de acercarme a ellos en el año 2023 como directora de grupo. Es así como la propuesta y aceptación de los y las estudiantes para participar en las entrevistas fue:

- Dos estudiantes (género femenino y masculino) que tienen proceso comportamental afectado y se han visto envueltos en diversas situaciones que la Coordinación ha caracterizado como violentas.
- Dos estudiantes (género femenino y masculino) que han manifestado abiertamente su inconformismo con la convivencia en el curso.
- Dos estudiantes (género femenino y masculino) extranjeros, una de Venezuela y otro de República Dominicana que han sido objetivo de comentarios y exclusión aparente por parte del grado.

- Dos estudiantes (género femenino y masculino) que son aceptados por casi todos los grupos y son altamente críticos con sus pares.

El objetivo de estas conversaciones era caracterizar las prácticas que legitiman o permiten la producción y reproducción de violencias simbólicas en la convivencia escolar, es decir cómo se producen, bajo qué expresiones y con qué efectos se entregan. Asimismo, se buscó visualizar de qué manera se entregaban los gestos de reconocimiento o desprecio y cómo se manifestaban en las corporeidades que conviven con el otro. Además, qué papel jugaba el silencio en el entramado de la escuela. Previamente, los y las estudiantes conocían acerca del proyecto de investigación que se estaba realizando y según su interés ellos y ellas decidían participar. Antes de llevar a cabo las grabaciones, se les aclaraba que sus nombres y datos personales nunca serían revelados, por el contrario, serían reemplazados con un código. La participación libre y sin lapsos de tiempo contabilizados les permitía sentirse en confianza ya que en estas grabaciones no había respuestas correctas o incorrectas; además se llevaban a cabo en espacios de descanso y almuerzos; los lugares también fueron concertados y dispuestos según la elección y gusto de los participantes. De tal manera que las canchas, los pasillos, la cafetería, fueron los más apetecidos, pues generaron mayor libertad y confianza para que se dieran los diálogos; algunas conversaciones se permitieron en días especiales de orden institucional como el día del niño y convivencias, es importante señalar que estas últimas no fueron planificadas con anterioridad, sino que ellos y ellas se acercaban a hablar por gusto propio ya que la libertad del día se los permitía.

Posterior a estas conversaciones y entrevistas, me sentía con la necesidad de tener una opinión adulta acerca de las situaciones que ocurrían en el grado, por tal motivo dialogué con el director de grupo del año 2024 y el psicorientador, personas que tenían un acercamiento a ellos y ellas distinto al que yo podía tener. Estos tres modos de registrar elementos para la investigación, el diario de campo autorreflexivo, las conversaciones y entrevistas profundas,

permitieron que se formaran unos criterios con mejor claridad acerca las maneras en que se manifestaban las violencias simbólicas y cuáles eran estos gestos difíciles de comprender en un principio, pero que con las bases establecidas en la construcción teórica se abrían a un análisis detallado de las agresiones descritas en los registros investigativos.

Encuentros a partir de las voces en la investigación

De acuerdo con las comprensiones desarrolladas a partir del filósofo Žižek (2009), y según los sociólogos Bourdieu y Passeron (2017), podemos decir que la violencia en sí no es solo física, sino que llega a ser estructural y cultural, ejercida por el poder a través de sistemas simbólicos como pueden llegar a ser lo que nos compete en esta investigación: la escuela. En esta se maneja a su vez un lenguaje, una cultura específica que atiende a poderes, estructuras, relaciones e incluso una dialéctica que hacen parecer natural lo que es socialmente construido, es decir, se construyó una escuela con una identidad cultural compleja. Entonces, si la violencia no empieza ni termina con la agresión física, sino que está insertada en un sistema económico, político, y por supuesto, en lo simbólico, esta está presente de forma invisible cuando todo parece estar tranquilo dentro de una cómoda normalidad. Para comprender lo que los y las estudiantes nos narraron es necesario partir de reconocer que existió una Violencia Subjetiva —según el término acuñado por Žižek (2009) — de visibilidad alta que permitió reconocer otros tipos de violencia que estaban presentes como lo son la violencia sistémica y la violencia simbólica.

Según las comprensiones obtenidas la violencia sistémica en este caso era propia del sistema institucional que se manejaba en este colegio, era una estructura establecida y jerarquizada, con un discurso que hablaba de igualdad de oportunidades y condiciones pero que perpetuaba una desigualdad entre todos los sujetos pedagógicos. Esta violencia sistémica ocasionaba una reproducción de los modos por los cuales se estructuraban las relaciones interpersonales de los y las estudiantes. Ellos y ellas al atestiguar los manejos de diversas

situaciones por parte de la rectoría, de la coordinación y de los directivos, comprendían que no tenía ningún sentido buscar justicia por parte del Manual de convivencia en la escuela.

Consecuencialmente a ello, buscaban solucionar las situaciones por cuenta propia, sin apoyo de algún adulto responsable, y en la mayoría de ocasiones conseguían resolverse sin que otras personas lo notaran, pero en algunos momentos sus resoluciones caen dentro de lo visible, por medio de la violencia subjetiva que se vuelve inevitable, es allí cuando la institución por medio de su ley les reconoce, no para solucionarlas, sino generalmente para sancionarlas. Entre sus modos de resolver llegaban a delegar a otras instancias que asumían el conflicto desde el ámbito jurídico, sin antes recurrir a otras esferas que permitan el abordaje pedagógico y la resolución como parte de los procesos formativos; es decir, los conflictos que son parte inherente a la condición social, son contradictoriamente, expulsados de la escuela, uno de los lugares por antonomasia expedito para la construcción social de encuentros, pensamientos y convivencia en la esfera pública.

En los guetos por medio de los cuales se organizaron los y las estudiantes, la violencia simbólica es presentada como una forma de manifestación de la violencia sistémica; es decir que ella se forma gracias a las estructuras sociales definidas por la escuela que naturaliza la desigualdad. Para Bourdieu y Passeron (2017), esta es una violencia que necesita del consentimiento de las personas dominadas, porque se ejerce a través de los hábitos, costumbres, el lenguaje, los gestos, y es en consecuencia invisible. Para Žižek (2009) justamente una de las formas más eficaces de violencia sistémica es simbólica porque también opera a través del lenguaje, la ley, los códigos sociales.

Para leer de mejor manera las entradas, conversaciones, y entrevistas a profundidad de este apartado, me permito ilustrar los códigos a usar para las personas que participaron en esta investigación:

Código	Género	Edad	Profesión	Caracterización
--------	--------	------	-----------	-----------------

JD	Masculino	16 años	Estudiante colombiano de Bogotá	No deseó dialogar, pero es nombrado por todos los/as estudiantes.
A	Femenino	15 años	Estudiante colombiana de Medellín.	Realizó una de las narrativas. Jugadora de volleyball, tiene buen promedio académico y mantiene una relación sentimental con JD.
C	Femenino	15 años	Estudiante colombiana de Bogotá	Jugadora de volleybal, participó en las conversaciones, entrevistas profundas y en las narrativas. Retirada a final de año forzosamente.
RD	Masculino	15 años.	Estudiante proveniente de República Dominicana.	Participó en las entrevistas profundas, personalidad alegre.
Mocoa	Masculino	15 años.	Estudiante colombiano de Mocoa.	Jugador de fútbol. Participó en las conversaciones, se retiró a final de año por decisión propia.
Guaduas	Masculino	15 años.	Estudiante	Participó en las entrevistas

			colombiano su familia materna viene de Guaduas.	profundas, se retiró a final de año de manera forzada.
Socorro	Masculino	15 años.	Estudiante colombiano de Socorro, Santander.	Músico, jugador de fútbol. Participó en entrevistas profundas.
San Andrés	Masculino	14 años.	Estudiante colombiano de San Andrés.	Jugador de baloncesto. Participó en las conversaciones.
T	Masculino	14 años.	Estudiante colombiano de Bogotá.	Músico, participó en las conversaciones. Estudiante ausente a final de año, de manera forzada. Golpeó a G, estudiante de undécimo.
Violeta	Femenino	15 años	Estudiante proveniente de Venezuela	Artista, dibujante. Estudiante retirada a final de año por decisión propia.
Juanita	Femenino	16 años	Estudiante colombiana de Boyacá	Feminista, participó en conversaciones y entrevistas.
Ibagué	Femenino	15 años	Estudiante colombiana, su	Participó en las entrevistas profundas. Personalidad

			familia materna venía de Ibagué, Tolima.	tranquila.
L	Masculino	15 años	Estudiante proveniente de Venezuela	Jugador de baloncesto y fútbol. Altamente deportista. Estudiante de reintegro en 2024. Participó en conversaciones. Tiene un hermano mayor nombrado como M. Retirado forzosamente a final de año.
Ma	Masculino	15 años	Estudiante colombiano de Bogotá.	Participó en las narrativas y conversaciones.
MP	Femenino	15 años	Estudiante colombiana de Bogotá.	Participó en las narrativas.
Juli	Femenino	14 años	Estudiante colombiana de Bogotá.	Feminista, jugadora de volleyball. Participó en las narrativas.
R	Masculino	14 años	Estudiante proveniente de Venezuela.	Participó en las narrativas.

Mat	Masculino	30 años	Director de grupo, Licenciado en filosofía	Personalidad altamente reflexiva.
J	Masculino	Alrededor de 50 años.	Psico-orientador	Basta experiencia trabajando en colegios. Retirado a final de año de manera forzosa.

Table 2: Sujetos pedagógicos

De esta manera y teniendo como base el tejido conceptual, me permito realizar una lectura de hallazgos descriptiva e interpretativa en el siguiente apartado. Adicionalmente, resalto que, al analizar cada entrada, se agregan fragmentos de los diálogos y algunas entrevistas ya que son partes que sumaban a la situación permitiendo una mejor comprensión de la misma.

Situaciones de violencia subjetiva que reflejaron violencias simbólicas

Para analizar estas las entrevistas se empleó un enfoque cualitativo que permitió identificar tendencias recurrentes tanto en el lenguaje verbal como en los gestos corporales de los y las estudiantes. Se realizó un conteo de palabras y expresiones clave como cuando referían a los guetos, grupos, así como cuando se referían a los gestos como silencios, risas, miradas evasivas o cuando reflejaban cambios en el tono de voz. Este proceso permitió reconocer patrones que se repetían entre diferentes entrevistas. A partir de este ejercicio se identificaron temáticas predominantes por su frecuencia de aparición, en una lógica cercana a la Moda de la estadística descriptiva, es decir, se priorizó lo que más se repetía como indicador de malestar. Estas recurrencias fueron interpretadas a la luz de los conceptos del marco teórico, lo que

permitió comprender cómo se configura y reproduce la violencia simbólica en la cotidianidad escolar.

Cuando el tranquilo artista puso un límite:

Yo no voy a estallar por usted.

Yo no voy a odiar por usted,

ni siquiera voy a odiarlo a usted.

No voy a matar por usted.

Especialmente, no moriré por usted.

LO QUE HARÉ - Suheir Hammad

Poesía Palestina: Mujeres poetas Palestina

Uno de los momentos de mayor gravedad, porque el colegio la categorizó así, fue el día en que T y G se fueron a los golpes, esta fue una de las situaciones ocurridas en los primeros meses del año 2024, un momento que alertó que, algo dentro del orden de la alteración, estaba pasando en grado noveno. En mi diario de campo lo narré de la siguiente manera:

ENTRADA 2: ¿Quién es Tarzán?:

Hacía frío, en la mañana tenía clase con el B y luego pasaba a descanso. Los estudiantes me asediaron tan pronto salí de clase, en este grupo en particular estaban los de siempre Mocoa, Socorro acompañados de sus dos mejores amigos Guaduas y San Andrés. Allí mismo me comentaron con dramatismo que había pasado algo grave, era lunes, no eran ni siquiera las 10:00am, me dijeron que iban a echar a T, un estudiante destacado en música de 9A. Él es supremamente talentoso, tiene una banda y suelen tocar en algunos bares de la ciudad, tan sólo tiene 14 años, casi cumple 15 y su papá siempre ha sido muy tranquilo pero atento a sus procesos.

“¿cómo? ay no lo van a echar” les dije en son de chiste puesto que era ridículo pensar en algo así.

“Profe a lo bien, ¿no ve que T le cascó a G?”

Aquella oración no la alcancé a comprender bien, este grupo en particular se caracterizaba por exagerar algunas cosas y otras no tomarlas en serio.

“¿Qué?!”

Inmediatamente me fui a coordinación, sabía que este estudiante no era el más académico, pero le conozco, es un ser noble, es muy amable, es bastante crítico y es persona, él no golpearía a alguien porque sí.

Además, el estudiante de undécimo sí era bastante complejo, tenía un historial durante todo bachillerato de al menos una o dos peleas por año, pero es hijo de un alto mando de la policía y nunca le ocurría algo grave. La coordinadora me comentó que en efecto T había golpeado al estudiante de undécimo y que eso era una falta grave. Había ocurrido a las 4:00pm del día viernes, allí en el colegio casi no quedaban estudiantes puesto que únicamente estaban las personas de extracurriculares. El director de seguridad fue quien se percató de la situación ante la llamada del profesor de Teatro y fue él quien separó a los estudiantes, no había más información. Sólo una grabación donde se ve a T empujando fuertemente a G, luego G cae al piso, T se pone encima de él y comienza a lanzarle puños, luego G como sea se lo quita de encima y procede a devolverle el golpe a T.

Ante tan poca información y contexto procedí a ir a 9A, un curso que tiende a hablar bastante, ese era el tema del momento, Socorro quién era el mejor amigo de T le decía “tranquilo papi, si ese man se le acerca nos metemos y lo levantamos entre todos”

Mocoa se acercó a mí, no sé qué expresión tenía en la cara porque a él me costaba leerlo, nunca sabías si estaba triste o cabizbajo porque siempre SIEMPRE estaba sonriente “Profe vea, le voy a contar” a él le gustaba hablar con naturaleza, nunca había sido el más participativo en clase, pero sí era una persona que se acercaba a contarte sus cosas en el pasillo, descanso o almuerzo. Eso sí, no se aprovechaba el cariño que le tenían los profesores “es que G llevaba mucho tiempo

jodiendo a T, jódalo y jódalo hasta que T se mamó y lo tiró al piso, entonces le comenzó a dar... nosotros nos metimos pero llegó el señor de seguridad con el profe de artes y los separó” yo me dediqué a mirarlo con cuidado mientras parecía contar con orgullo lo que había pasado “Ahora G dice que va a levantar a T a la salida” todo el asunto parecía de novela, según yo era un sin sentido que un estudiante de 9° y otro de 11° tuviesen problemas, es más, nunca me di cuenta que G y T intercambiaban palabras, ahora, ¿tenían problemas de tiempo atrás?

“¿Cómo así? ¿Eso cuándo fue?” le pregunté casualmente, Mocoa continuaba con su sonrisilla habitual, parecía preocupado por su manera de hablar y acercarse a abogar por T.

“El viernes como a las 4pm” es decir que su versión sí seguía la de la cinta de seguridad, el problema era que hoy era lunes, eso implicaba que era una deuda no saldada, esa era la preocupación del grupo y el respaldo que le daban a T.

Llamé al estudiante y le pedí que saliera un momento para hablar, Mocoa se fue a sentar.

“T, dime qué pasó” pero T sólo agachó la cabeza escondiéndose detrás de su cabello largo “¿cómo así? es que no entiendo tú no eres violento” hice énfasis en el no, validando el hecho de que confiaba en él porque le conocía más que a G, eso debía aceptarlo.

Él me sonrió, con su tranquilidad usual, era raro porque según yo a él sólo le interesaba tocar guitarra, componer música y presentarse en toques con su banda “yo sé profe, yo sé” su voz siempre ha sido gruesa, desde que estaba en 6° “pero agh es que me tenía mamado”

“¿por qué?” le pregunté con genuino interés.

agachó la cabeza como si le diera vergüenza “es que lleva jodiéndome desde principio de año” apenas había pasado un mes, era marzo.

“¿a qué te refieres?” no me contestó “¿te decía algo o qué?”

Es que los estudiantes de noveno no son los más tranquilos, pero no serían tan torpes de buscarle pelea a un joven que les dobla la estatura y ya es mayor de edad “aaagh es que” se rascó la cabeza, siempre ha sido un tanto ansioso “se la pasaba diciéndome maricadas” hizo un gesto de desagrado arrugando la nariz “que por mi color de piel y güevonadas ahí” en ese momento sentí que me hervía la sangre un poco. T es moreno, por el contrario el estudiante mayor es blanco, muy blanco, muy rubio, de ojos miel “me decía dizque tarzán y siempre que me veía hacía ruidos de selva y me decía tarzán, tarzán” miró hacia otro lado como recordando, se abrió un poco mientras recordaba “la verdad me tenía mamado, todos los días diciéndome tarzán y diciéndome mono, entonces lo empujé, me tiró al piso y nos dimos” al final subió un poco los hombros como aceptando que era la naturaleza del asunto, yo me quedé asombrada porque T es un joven al que ninguno de su grado se atrevería a molestar. Por el contrario, tal como me habían dicho antes, si alguien le tocaba todos respondían en manada porque todos, desde el más tranquilo hasta el más problemático le querían demasiado “no creo que me vaya a volver a molestar porque me le paré” dijo con algo de orgullo, esa confesión me sorprendió, él genuinamente estaba contento de haberse enfrentado a G.

Antes de que yo pudiese contestarle algo llegó Mocoa, con su sonrisilla característica abrazó a T y me miró “profe usted fresca, ese man no vuelve a meterse con T porque T ya le demostró que es parado, ¿sí entiende?” a veces me cogían un poco fuera de base en sus tonalidades, o con su vocabulario, que por la evidente diferencia generacional me costaba entender. Pero siempre me hacían reír con sus ocurrencias. Ellos ya sabían que los estudiantes de undécimo no volverían a ser un problema, no los volverían a amenazar porque eran un grupo, entre ellos tenían

dispuestas personas de 9B y 9C dispuestas a unirse al llamado de cuidar a T a la salida.

El problema real era que T ya estaba en problemas con la coordinación, mientras que G era un chico encantador de último grado para los directivos porque su papá siempre les apoyaba en cualquier acto simbólico o de seguridad en el que necesitaban a la policía, ellos no lo sabían, pero los profesores y yo sí, porque conocíamos a quiénes se llamaban para hacer la presentación de la Policía Militar en la posesión de personería, entre muchos otros eventos. Esto no era únicamente un acto injusto filosóficamente hablando, sino que era un grito a voces acerca de la preferencia que la coordinación y la institución en sí tenían dentro del colegio. Aunque se intenta legitimar argumentando edades y cursos, era más que claro que T no estaba en la misma posición económica que G y tampoco era del mismo semblante agradable para la institución. Esto era claramente un acto de violencia sistémica porque el sistema mismo le estaba fallando a T.

La reflejó la violencia subjetiva que se manifestaba en la escuela, no eran muchos los sucesos que ocurrían de esta manera, este era un evidente caso de racismo que ante las autoridades institucionales fue resuelto con una Matrícula en observación para T y un Compromiso de Convivencia para G, según se estipulaba en su Manual de Convivencia. En este caso se tachaba a la persona dado que no se tenía presente quién era el ser humano detrás del golpe ni la violencia manifestada en el lenguaje que G había usado para burlarse de T. Esta violencia subjetiva y evidente, invisibiliza la violencia objetiva y simbólica, puesto que no reconocían los sujetos detrás de la pelea, aparentemente había un reconocimiento jurídico (Honneth, 2009) en donde los dos estudiantes tenían los mismos derechos y oportunidades ante la ley. Pero la semana anterior también había ocurrido otro suceso con T, asunto que le afectó en su proceso de convivencia, así lo narré en el diario de campo:

ENTRADA 2, SEGUNDA PARTE: ¿Y si nos colgamos?

El martes, después de la pelea con G me enteré de que T tenía matrícula en observación, mientras G sólo tenía un llamado de atención. La coordinadora lo había decidido así basándose en el manual de convivencia, debo aceptar que me pareció injusto, hasta que me enteré gracias a los rumores de pasillo que la semana anterior T se había colgado desde el segundo piso hacia el primero y les había pedido que le tomaran fotos. Justo el profesor de inglés iba pasando, entró en pánico al verle ahí colgando, lo agarró de la mano, lo haló y lo subió nuevamente. T se reía y el profe estaba muy asustado, por supuesto ¿qué haríamos nosotros si se nos cae un estudiante desde un segundo piso?

“¿T a ud qué le pasa?, ¿por qué hace eso?” estaba imaginándome que haría yo si hubiese sido el profe de inglés, no tengo la fuerza para cargar a un estudiante de ese tamaño o ¿sí?

“profe es que aaagh, es que no sé, a mí me gusta hacer muchas cosas a veces, me gusta escalar y quería escalar” me contó cuando le pregunté, pero estaba sonriendo y tranquilo.

Luego de eso hubo reunión de grado, todos los profes de noveno nos reunimos con la coordinadora, nos comentó la situación de T, pero lo que me quedó sonando fue cuando dijo “y pidiéndole a los otros que le tomaran una foto, imagínense donde eso se suba a redes, ¿qué hacemos?”

G tenía un compromiso pese a que había estado hostigando al estudiante de noveno, T una matrícula en observación claro había golpeado al otro y se había colgado de un segundo piso como si de un reto se tratase, pero a la institución le preocupaba más una foto y las redes, no se preocupaban del sentir de los estudiantes, de la convivencia entre ellos, de sus impulsividades para nada se hacían cargo. Sentí una sensación de injusticia y una alta curiosidad, ¿qué estaba pasando en el grado?

Una podría pensar que el colgarse del segundo piso era una “pilatuna” propia de un estudiante de su edad, algo que cualquiera de nosotros habríamos hecho cuando nos subíamos libremente a árboles o correteábamos jugando el conocido juego de tingo, tingo, tango, en nuestra infancia. Pero ante la ley T había fallado, y sus fallas eran *faltas graves*, la matrícula en observación era un paso previo para la suspensión y próxima desescolarización. En este caso como nos indica Honneth (2009) el reconocimiento jurídico le había jugado en contra a este estudiante, pero el reconocimiento de la solidaridad era el que le hacía falta en su caso. Reconocerle como persona, con su historia y su contexto, reconocer el por qué hizo lo que hizo, cuál era la historia detrás del golpe y por qué se había atrevido a golpear a alguien que le doblaba en estatura. Lo que la institución requería de T era su silencio y el no actuar, como lo decía la poeta palestina Suheir Hammad (2015) al inicio de este apartado en su poema *Lo que haré*, esto era no llorar, no gritar, no golpear, no actuar ante el otro. Pero contrario a lo que la poeta sugería como un acto de resistencia, la institución prohibía cualquier manifestación de violencia excepto la que sí era legítima e invisible. Es decir, legitimar desigualdades en el trato con los estudiantes que habían cometido un mismo error, ocultando las relaciones de poder que legitimaban la dominación. De acuerdo con el manual de convivencia, G era un estudiante que iba acorde a este perfil del estudiante, académicamente era bueno, era el rostro del colegio en redes sociales, activo en deportes y demás eventos institucionales. Adicionalmente, sus padres poseían un capital económico relevante para la institución, pues tenían más de dos hijos matriculados en ella, y todo este perfil sumaba a que las consecuencias de G en comparación con las de T fuesen distintas. Por supuesto, T tenía en su carpeta otras faltas, pero, aunque esta agresión física era considerada una “falta grave”, las consecuencias no fueron las mismas para los dos. El colegio no tuvo presente las relaciones de poder de un estudiante de undécimo grado con otro dos años menor, ni la intimidación de uno sobre el otro, ni la historia detrás de los golpes.

Conocía que algunos padres de familia les celebraban a sus hijos el “no dejársela montar” pero no supe si el padre de T era de ese corte. Este hombre fue únicamente para firmar la matrícula en observación y luego le pidió a su hijo cariñosamente que estuviera juicioso y tranquilo, sin embargo, estaba allí, observándole de lejos y curiosamente atento a T. La falta de reconocimiento del otro es lo que dio paso a que se hiciera presente la violencia simbólica por medio del uso del lenguaje en contra de T. “A la relación de reconocimiento de la solidaridad, por lo tanto, le es inherente un principio de diferencia igualitaria que puede alcanzar su desarrollo gracias a la presión de los sujetos individualizados” (Honneth, p. 30), y, en consecuencia, debido a esta falta de igualdad de oportunidades, y al hastío por parte de T ya que como sus palabras lo expresaban le *tenía mamado*, la violencia subjetiva fue quien lo hizo evidente. No obstante, si esta violencia subjetiva sólo tiene presente el castigo y la venganza, el problema de fondo continuará perpetuándose. Me parece importante resaltar que posterior a estos sucesos T asistió un par de semanas más al colegio y luego se ausentó, no le volvimos a ver en todo el año, según conversaciones con Socorro quien era un estudiante muy cercano a T, me comentó que este estaba padeciendo de adicción a las drogas, que gracias a su apoyo como amigo y genuino consejo como persona que había estado en esa posición, T se había abierto a su padre y había contado con el apoyo del mismo para tener el tratamiento médico requerido.

El caso de T desde la perspectiva teórica de Žižek (2009), parece como un simple acto de violencia subjetiva —el golpe de T a G — pero solo es el síntoma de una violencia más profunda: la violencia simbólica que G ejerce de forma cotidiana sobre T mediante burlas racistas, y la violencia sistémica que la institución perpetúa al sancionar de manera desigual, siguiendo el capital familiar, cultural y social de cada estudiante. Desde Bourdieu y Passeron (2017), lo que se establece como faltas en el Manual de Convivencia se acomoda según un arbitrario cultural porque T no responde al ideal institucional, mientras que G sí. La acción pedagógica que se ejerce sobre ellos no es igual ni objetiva, aunque T reacciona a una

agresión sistemática, es él quien termina con matrícula en observación. Adicionalmente, el habitus institucional queda expuesto cuando se prioriza el riesgo de la imagen pública “imagínense que eso se suba a redes” de querer parecer perfectos cuando T se colgó arriesgando su vida, por encima de la salud emocional de los sujetos pedagógicos involucrados —maestro y estudiante—. Además, en las dinámicas entre pares se ve cómo la violencia simbólica traspasa el cuerpo; aunque T fuese valorado y respetado por sus compañeros, fue sistemáticamente racializado y humillado por un estudiante mayor, su nombre no era suyo sino un apodo impuesto, le llamaban “Tarzán” o “mono” por su color de piel, un gesto que parece menor, pero que tiene una carga colonial en un gesto que puede parecer cotidiano e inocente, pero cuya idea se interioriza hasta volverse insoportable. La acción pedagógica reproduce la exclusión al sancionar a quien rompe el silencio, es una acción doblemente arbitraria porque la autoridad pedagógica de esta escuela pretende ser neutral, pero reproduce las estructuras de dominación del capital simbólico institucional. Y me permito agregar, que no se trata de culpabilizar un estudiante, un maestro o una coordinación, sino de comprender la estructura que esta escuela reproduce encubriendo sus violencias bajo sanciones y castigos que pretender ser objetivos. Estos jóvenes son sujetos hijos de una sociedad, sujetos que expresan una cultura no sólo política o histórica, sino unas expresiones de hábitos sensibles que se enmarcan en la indiferencia, individualismo, la competitividad y el querer dominar al otro.

¿Dónde está Violeta?

«¿Me han usurpado mi tierra? ¿Me han privado
[de mis
derechos,
y me voy a quedar aquí, uncido al exilio,
[humillado y
desnudo?
¿Me voy a quedar aquí a morir como un
[extraño en tierra
extraña?

Este es uno de los casos de mayor gravedad que no fue tratado apropiadamente, allí la violencia sistémica, subjetiva y simbólica estaba presente. Violeta, desde mi perspectiva como maestra y desde las palabras de sus maestros se considera una estudiante crítica, inteligente, artística, de un gran potencial, su familia era de inmigrantes venezolanos que habían entrado al país durante los 2010, sus padres eran trabajadores con una estabilidad económica lo suficientemente alta para tener un hijo y una hija estudiando en ese colegio.

Al ser artista, Violeta era muy sensible, siempre estaba a la moda y buscaba vestirse tal que se sintiera mejor consigo misma, tenía amistades muy unidas que siempre estaban allí para apoyarse entre todas, a su vez el grupo de noveno conocido como pesado estuvo allí para cuidarla, ya que habían crecido a su lado:

Entrada 3: Violeta:

Desde el año anterior había un estudiante nuevo quien iba con noveno, pero perdió un año debido a que no le interesaba la academia, su papá era muy estricto y un par de veces él llegó con noticias de que su papá ya no sabía qué hacer con él, otra vez llegó sin cabello mientras se reía porque su padre había cogido una máquina para quitarle todo el pelo. Este estudiante se tomaba todo jocosamente, había sido expulsado de colegios anteriores y pese lo estricto de su figura paterna simplemente no le interesaba estudiar. Era mayor que los demás, pero repitió octavo dos veces y con todo lo ocupado que debía estar consiguió una novia a quien llamaremos Violeta. Ella es una estudiante talentosa y muy hermosa, todas las maestras notamos que poco a poco comenzó a alejarse de sus compañeritas y compañeritos porque simplemente quería estar con su pareja todo el tiempo. Recuerdo que una vez me la encontré en el baño porque no había llegado a clases y al salir a buscarla se estaba mirando al espejo

sin hacer nada más salvo eso, mirarse como tratando de reconocerse y me preguntó: ¿profe yo por qué soy tan fea?

Ante ello me sorprendí y le cuestioné por qué decía eso, me dijo: mis compañeros me dicen eso, que soy fea.

Supuse que era un chiste porque los chicos de octavo eran rudos con sus palabras. Violeta salió y volvió al salón, poco después al indagar un poco sus cuestionamientos, supe que estaba en atención psicológica ya que había algo dentro del orden de la alteración en su autoestima. Su relación con el compañerito que ahora estaba en octavo parecía ser cada vez más conflictiva, en los descansos peleaban constantemente, y era literal la pelea, ella lo golpeaba y él a veces la empujaba o viceversa, se gritaban o se decían groserías, gritos que alertaban a toda la comunidad estudiantil.

Sus compañeras que antes eran sus amigas ahora estaban demasiado preocupadas por ella ya que temían por su salud, hablaban con ella la típica charla de intervención amistosa, “Viole, esa es una relación muy tóxica, sal de ahí”. Pero era impresionante escuchar esos términos provenir de niñas de catorce años, ver al novio con la cara roja, afectado también por toda la situación, por los golpes y agresiones, y a ella sintiéndose mal por lo ocurrido.

En alguna ocasión me contaron que cuando hacían pijamadas Violeta se la pasaba intensamente en el celular hablando con su pareja, que ella ya no estaba presente como amiga y que se había aislado. De esta manera su círculo comenzó a alejarse ella, a veces se le veía sola en la sala de música con T o con Socorro, quienes siempre estuvieron a su lado, también con otro compañero venezolano igual que ella, pero sus redes de apoyo comenzaron a desfallecer porque según los discursos de sus amistades “profe, no importa cuándo uno le diga ella sigue ahí detrás de ese man”.

La situación llegó a escalar tanto que un día Violeta terminó con su pareja, un día de tantos, pero esta vez decía que sí para siempre, sus compañeros se burlaban y le hacían comentarios de que volvería con él como siempre lo había hecho. En los descansos se debía estar pendiente para que ella no se encontrara con su ex, de lo contrario podría escalar a un problema y esta era una orden institucional.

Se había aislado tanto que sus compañeritos no le creían nada, sus amigos le aconsejaban mantenerse alejada y tratar de estar bien, alejarse de eso. Ella comenzó a volver a acercarse a sus amistades pero le costaba porque constantemente sus compañeros de 9A el curso mayoritariamente masculino jugaban con el doble sentido o la molestaban por ser venezolana. Y el decir era que ella y su ex se la pasaban teniendo relaciones sexuales, que ese estudiante les había dicho y que todo el grado desde octavo lo sabía, pese a las intervenciones de maestras, de psicorientación ante los comentarios, los cuales en mi presencia no se volvieron a repetir, pero no sé si detrás de mí sí, los sentimientos de Violeta estaban heridos. Constantemente gritaba en clase, recuerdo entre sus gritos decirle a Mocoa “¿es que usted no cree que yo sí quiero volver a Caracas? pero no ve que no puedo hijo de p....” pero a veces por ser parte del grupo se unía a ellos y decía asuntos como “vamos a matar venecos”, cuando se intervenía la situación y se hablaba con ella junto a sus compañeros acerca de la xenofobia, la justificación de ellos era “profe, Violeta es venezolana y se la pasa diciendo eso”. Adicionalmente, respecto a su situación sentimental ella sólo decía “lo odio, lo odio” y no hacía más declaraciones, similar a su expareja quien tampoco decía mayor cosa excepto “Violeta está loca”.

Todos estos comentarios de su ex, su situación política y su autoestima le afectaron tanto que algo pasó, no se sabe bien qué, pero un viernes Violeta se fue al baño y no volvió. Estuvo la policía en el colegio, llegó una ambulancia, una estudiante que era Violeta salió en ambulancia, siguiendo el protocolo de atención llamaron a sus

padres, se la llevaron al hospital y posteriormente a casa, pero ella no volvió, no terminó el año, no la volvimos a ver. Pero el año académico le fue aprobado porque por su salud mental esa fue la orden desde Coordinación, cuando se preguntaba por Violeta decían “no podemos dar información, todo lo que deben saber es que su año fue aprobado y que ella no va a volver”, esa fue la orden institucional, no nos decían nada.

Cuando se preguntaba a los compañeros ninguno de ellos sabía qué había pasado con ella, si se preguntaba a su exnovio este decía “yo menos, esa familia me odia y por allá no puedo aparecerme”. Si se preguntaba a sus amigas que eran del alma, con gran preocupación no decían mayor cosa “no sabemos, preguntamos y nadie nos dice nada, no contestan a las llamadas y ya no sabemos qué hacer”.

¿Qué pasó con Violeta?, nunca fui cercana a esa familia, una puede ser cercana a sus estudiantes, pero no se llega a una amistad que se desarrolle dentro de vínculos de poderles llamar o que ellos te cuenten con detalle sus problemas. Juro que el día anterior Violeta había insultado a Guaduas porque se le salió un comentario de doble sentido respecto a ella y a su ex “claro como F es capaz de venir acá con esa pijama toda llena de semen” estaban hablando de venir de particular la próxima semana y en ese orden de ideas querían llegar con pijama. En ese instante Guaduas volteó a mirar a Violeta, aunque no dijo su nombre con su mirada le dejó en claro a qué hacía referencia “bobo hijueputa cállese” ¿ante tal situación qué se hace? ¿reclamarle a Violeta por las palabras groseras que usaba para defenderse? ¿cuestionar a Guaduas porque él no había hecho un mal uso del lenguaje, pero su selección de palabras eran claras e insultantes? Opté por lo segundo, no estaban en mi clase, no estaban en el salón, estaban en un descanso, sentados comiendo en un kiosco, podía ser entrometido porque no era mi momento de vigilancia, pero debía intervenir o podría salirse de control.

“Guaduas” le llamé con un tono de pocos amigos “¿qué es lo que usted acaba de decir?”

“ay profe, nada profe, nada” se puso rojo de la vergüenza, él debía mantener un perfil bajo pues por diversas razones, también gozaba de una matrícula en observación.

“usted sabe perfectamente lo que acaba de decir, a qué hizo referencia y el por qué miraba a Violeta. ¿Le gustaría que hablaran de su vida sexual? ¿tal cual usted lo acaba de hacer? con sus referencias al doble sentido, a las pijamas... ¿o qué?” quise decir mucho más, pude haber hecho lo que hacían muchos profesores varones que era devolverles el asunto tres veces más fuerte como “o es que acaso sus pijamas están igual de sucias”. Pero para mí el asunto era Violeta, el como ella se estaba sintiendo y que las palabras de Guaduas no le afectaron tanto como el comentario de su amiga apreciada.

“ay Violeta” le dijo C volteando los ojos, mostraba que estaba exhausta de esa situación “todo el mundo aquí lo sabe, TODOS saben lo que ustedes dos se la pasaban haciendo, ¿sí?” comenzó a recoger sus cosas “eso ni siquiera es un secreto” y se levantó dejando a Violeta sola.

Estaba segura, podía saberlo, que a Violeta no le importaba algo como lo que dijera Guaduas, con él se quedó su amigo también caraqueño quién en términos coloquiales y estudiantiles lo paró. ¿Qué podíamos hacer nosotros? hablé con sus directores de grupo y con sus pares, C estaba exhausta, harta de haber estado tratando de cuidar de Violeta, en sus palabras me dijo “estuve allí, todo el tiempo, pero ella lo único que hacía era correr detrás de ese man, esa porquería, es que no sabes profe, ese tipo es horrible... y ya” hizo una cara de desagrado “estoy mamada de esa situación ya, no más, no más, no más, no quiero saber más de eso”.

Usar la política del castigo, ponerles una observación, dejarles una huella, pero C no había dicho algo grosero, inapropiado, hiriente sí, tal vez, pero según el manual de

convivencia, en las faltas leves no había registro de eso sino de groserías. En ese orden de ideas, podría ponerle una observación a Guaduas, pero él ya tenía una matrícula condicional, eso ¿de qué serviría? y ya hasta había tenido una reunión con el rector y se había reído en su cara.

Lo importante era Violeta, quien, al día siguiente a esa situación ocurrida en el almuerzo, se fue y no regresó. Tuve la oportunidad de verla, en el último día de clases cuando fue a despedirse de sus compañeros de modo infraganti, tenía un buzo negro con capota cubriendo su rostro, una sudadera negra, tenis negros y según ella nadie la veía, porque de acuerdo con lo dicho por la Coordinación ella no podía tener contacto con ninguno de los y las estudiantes del colegio. Nadie explicó más, si preguntabas a sus compañeritos ninguno de ellos sabía tampoco qué ocurría y finalmente no se supo explicar por qué razón Violeta no volvió.

Supe, porque pregunte a unas colegas, que había una de ellas que era vecina de la mamá de Violeta, según comentó odiaba a ese muchacho, porque él estaba amenazando a Violeta con algunas imágenes o videos, también supe por las personas comunicativas de 9A como Mocoa, quien consiguió ir a su casa y visitarla porque la mamá de Violeta a él sí lo apreciaba, que ella estaba bien, que estaba en tratamiento psiquiátrico porque había intentado acabar con su vida, pero la orden del médico había sido comunicación cero con el colegio, esto para su propia protección. Me alegré de saber que estaba bien, que al menos tenía un amigo para apoyarla, un amigo que a veces la molestaba, pero que después de todo era muy sensible pues Mocoa era huérfano de padre y madre, así que sólo alcanzaba a pensar lo que sería para él perder a otra persona de alta estima.

Violeta sí llegó ese último día, de forma infraganti me vio, me abrazó cuando se dio cuenta que la vi, no tuvo que decir nada, yo sabía que ella no debía estar allí, pero Mocoa estaba a su lado, también llegó C y otras amigas suyas, trataban de taparla para

que la Coordinación y los directivos no la vieran, así de forma sencilla Violeta se despidió. Le pregunté si iba a volver, si estaría en los grados de noveno “no profe” sonrió de oreja a oreja “yo no vuelvo”. Y eso me alegró porque sabía que por su paz mental ella debía estar alejada de un lugar tan violento.

En sí el espacio era violento, esa escuela era violenta en todo, no era únicamente el trato que noveno tenía para con ellos mismos, eran los modos en que el rector le hablaba a los maestros, los modos en que intentaba reunirse con noveno para controlarlos. Asunto que siempre terminaba en risas por parte de varios estudiantes. Y la coordinadora rascándose la cabeza porque no había cómo controlarlo. Si Violeta tomó la decisión de irse para estar bien, me alegraba por ella, se enfocó en su autocuidado y esa decisión tan valiosa era mucho más importante que seguir gozando de su hermosa presencia de manera egoísta. Porque sus compañeros la extrañaban, sus amigas la amaban, sus maestras anhelábamos ver su sonrisa, pero saber que ella estaba bien sin estar allí era suficiente. Establecer un límite y salir de un lugar que te violenta es suficiente.

El grado en sí puede categorizarse como violento por las violencias subjetivas que en ocasiones se manifestaban. Los agresores procuraban irse por el lado de lo legal, es decir ¿hasta dónde mis palabras pueden alcanzar? si hacían un comentario lograban medirlo tal que fuese hiriente pero dentro de los términos que las faltas leves permitían, por ejemplo: comentar sobre el cuerpo de otra persona. O el mismo ejercicio que hizo Guaduas burlándose porque para él era un chiste sin tener presente los sentimientos de la otra persona. La solución de la escuela en este caso fue separar a Violeta de su compañero sentimental en todos los espacios, sin embargo, falló en el cuidado de ella como joven, como adolescente, como compañera. ¿Qué pasaba por la salud mental de Violeta? ¿Dónde estaba la protección que como menor debía tener garantizada?

Como dice el poema *La llamada de la tierra*, “¿Me han privado [de mis derechos, y me voy a quedar aquí, uncido al exilio, [humillado y desnudo?” (Tuqán, 2015), esta era Violeta, sintiéndose humillada por sus compañeros y compañeras, aislada, autoreificada, desnuda en un sentido metafórico porque todos conocían su situación sentimental e incluso la privacidad de su relación. Es cierto que mantener distancia de ese compañero sentimental que para ella era tan especial, permitió que ella volviese a socializar, que no dedicara cada espacio de su vida a otro menor que tenía sus situaciones complejas por la naturaleza de su cultura, su casa, su crianza y su ambiente. A pesar de ello, esta distancia no garantizó el cuidado de sus sentimientos, ni le brindó las herramientas para gestionar sus emociones. Este caso que fue uno de los más complejos que he tenido en mis años de maestra, reflejaba una falta de reconocimiento, desde la afirmación del amor, pasando por el reconocimiento jurídico y llegando al reconocimiento social.

El reconocimiento primario desde el amor no refiere únicamente al amor romántico sino a vínculos íntimos que se forman desde la infancia, haciendo que la persona se sienta vista, querida y cuidada por lo que es ella misma, no por lo que hace ni por lo que tiene. El amor es el primer reconocimiento que se recibe como seres humanos, si este reconocimiento se hace estable generará autoconfianza, en caso contrario como indica Honneth (2009), sin este tipo de reconocimiento, la persona puede tener dificultades para confiar, vincularse, y sentir que merece ser amada o respetada. Asunto fundamental que le falló a Violeta en el momento en el que estuvo confrontada en sus relaciones interpersonales con sus amistades y asimismo romántica con su compañero. En ese mismo orden de ideas, el reconocimiento jurídico estuvo ausente en tanto que ella como menor de edad tiene un derecho fundamental a la salud que únicamente fue reclamado en el momento en el que colapsó, pero esto no se hacía evidente en la escuela mientras ella estaba vulnerable haciendo frente a los comentarios de las demás personas.

En una conversación ocurrida el 6 de noviembre del 2024 con una compañera de Violeta a quien llamaremos Juanita, la cual se desarrolló pocos días después de que Violeta se ausentara de la escuela, comenzamos a dialogar las naturalezas del grado a causa de otra violencia subjetiva que había ocurrido recientemente, comencé con las preguntas de la entrevista relacionadas más arriba y tuve presente las clases previas que habíamos tenido desde la filosofía con base a qué es la violencia. Juanita autonombrándose feminista comenzó a abrirse comentando el por qué ocurrían estas situaciones en el grado, pues una compañera había sido atacada, y desde su punto de vista los estudiantes eran

“como las manadas, que atacan al más débil... entonces a la persona que menos habla o la que menos puede que se defiende, a esa persona es a la que empiezan a atacar a modo de broma por ganar popularidad en el grupo” (Juanita, 16 años)

Estas bromas de las que ella hablaba hacían referencia a los comentarios sacados de tono que buscaban burlarse de la otra persona, en su opinión especialmente se burlaban de las mujeres y eran en específico dos grupos grandes,

“pero digamos que a veces no se fijan en lo que le están haciendo a esa persona, entonces esa persona comienza a tener problemas de desconfianza, autoestima.... puede ser como trastornos alimenticios, ansiedad... acá varias chicas han tenido problemas alimenticios, varias se han intentado suicidar.” (Juanita, 16 años)

Ante su revelación y narración de su experiencia obtuve el conocimiento de que no eran evidentes todas las violencias que los comentarios machistas y clasistas ocurrían ante nuestros ojos, pero los y las maestras ignorábamos. Al preguntarle si a ella le había ocurrido alguna situación violenta por parte de sus compañeros y aprovechando que acabamos de ver violencia en clase tenía unas comprensiones argumentadas de la misma

“en cierto punto lo intentaron, pero yo sí soy una persona que sabe poner muy bien los límites, hasta P comenzó a joderme diciendo ”ay no tú eres demasiado arisca” ” (Juanita, 16 años).

Por la forma en la que ella hablaba, se puede comprender que no era parte de lo que Žižek (2009) conocería como el grupo de los oprimidos que aceptaban serlo, por el contrario, ella poseía lo que Héctor Gallo conocería como “un semblante lo suficiente para hacerse valer” (Lacantubers, 2015). Juanita no era una adolescente que había renunciado de entrada a confrontarse, porque quien huye a confrontarse anhela someterse ya que ha obtenido durante su vida la validación, el amor y el reconocimiento por medio del sometimiento. Por el contrario, ella respondió con la confrontación. Buscando ser aceptada por el otro, ella se permitió ser vista en una confrontación entre escolares, obteniendo su reconocimiento, allí procuró hacerse ver. Entre el agresor y el agredido cuando confronta, allí entre los dos ya existen, no hay acoso, ni rencor por el otro, no hay deseo de lastimar al otro porque cada uno se hace valer, se reconocen, hubo un encuentro y han logrado hacerse sentir. No hay una relación de amo-esclavo tampoco porque no hay un sometimiento, existe un reconocimiento basado en la aceptación de la diferencia del otro, en este caso incluso hay un respeto, hay un reconocimiento social.

Adicionalmente, se tiene el reconocimiento social que en Honneth (2009) es la tercera forma de reconocimiento, la cual funciona de una manera distinta a las anteriores, pues aquí no hablamos de vínculos íntimos ni de leyes, sino de cómo la sociedad valora a las demás personas por sus capacidades, formas de vida y contribuciones. En ese orden de ideas el reconocimiento social que recibía Violeta no fue suficiente para hacerle sentir valiosa dentro de su comunidad, la aprobación solidaria y apreciación de sus capacidades con sus pares no logró reconocerle como individuo parte de ellos.

“Violeta, tuvo un problema acá y ella se intentó suicidar y la metieron a psiquiatra, le están haciendo como un seguimiento... y ahorita la razón por la que no puede venir es porque ella tiene restringidos los eventos sociales” (Juanita, 16 años).

De acuerdo con estos comentarios hechos por Juanita, la vida en sí le llegó a pesar tanto a Violeta que se alienó de la sociedad, su intento no fue fallido pues según los médicos la cura a todo su sentir estaba en la restricción social privando a todos sus compañeros de su presencia. En esencia, su vida social murió en su colegio, pero aun así ella resistió y seguía con vida lejos de nosotros.

Pero comprender este suceso ocurrido con Violeta no es posible lograrlo del todo sin su voz, sólo tenemos pensamientos, teorías, conjeturas hechas por sus compañeras, psico-orientador y filósofos. Los y las compañeras de Violeta, según el psico-orientador son personas que necesitan mucho afecto ya que tienden a vincularse mucho, necesitan una figura presente, especialmente el nombre del padre que parecía estar muy desdibujado según sus observaciones estudiantiles y de acudientes.

“Las familias muchas veces minimizan las dificultades de ellos, los jóvenes les expresan sus tristezas y sus miedos... pero no buscan la atención, no buscan el apoyo, no son constantes en esos procesos” (J, 2024). En esta conversación con el psico-orientador, se manifestó también una alta preocupación por el grado en general, reconociendo que Violeta llevaba varios años asistiendo a psico-orientación, sin embargo, por cuestiones legales no le era posible ofrecerle una terapia, él sólo podía hacer una remisión externa, pero los padres siempre podían dilatar el proceso para ignorar la remisión de a pocos. En este caso Juanita gozaba de un privilegio y es que, aunque ella tenía ansiedad clínica, tenía a sus padres y a su psicólogo externo que le ayudaba a manejar las situaciones cuando sentía que se le salían de las manos.

Lastimosamente la salud es un lujo, adherido a un reconocimiento jurídico (Honneth, 2009), y que depende altamente de la red de apoyo social, cultural y económica. Allí jugaba un

papel relevante la cultura de pretender que la salud mental no era una emergencia, o exigir que J atendiese a los y las estudiantes como si fuese un terapeuta privado sin tener presente que debía atender en promedio a 200 estudiantes en menos de 6 meses, mientras les hacía seguimiento constante.

Una de las altas problemáticas que el psico orientador divisó y que en el caso de Violeta también le afectó fue el pasado,

“hay muchas heridas... cuando los niños llegan acá, muchas veces, llegan por un motivo determinado y de un momento comienzan a surgir temas del pasado. Por ejemplo, una niña que recordaban que le decían “morsa” y comienza a decir “eso ocurrió hace 5 años” y así muchos eventos de niños que comienzan a tener problemas emocionales ahorita en la adolescencia por unas heridas no resueltas... creo que en el colegio hay temas de molestia escolar alta, no me atrevo a decir bullying porque es un atrevimiento, pero sí es una molestia escolar que de pronto no se interviene en el colegio” (J, 2024).

La situación tan particular de Violeta tal como lo decía J no puede nombrarse como un caso de acoso escolar, pero sí era una molestia en su alma que le llevó a querer ser invisible, y dentro de ese querer su ausencia reveló su presencia más fuerte que nunca. En este punto me surge una pregunta que a Duschatzky y Corea (2020) les ocurrió mientras realizaban su investigación de *Chicos en banda*, “si no se produce la subjetividad del semejante... si la violencia es violencia contra el semejante, desaparecido el semejante, ¿cuál es el destino de la violencia?” (p.94). Desconocida la razón por la cual Violeta se fue no nos queda más sino procurar analizar los múltiples escenarios del porqué: Una de las opciones era su imagen pública y estado actual debido al rompimiento con su ex pareja sentimental, otra opción relacionada con la primera era lo agresiva de la relación afectiva con el joven, adicionalmente era bien conocido que en el grado los comentarios en su contra desde su país de origen hasta su vida sexual eran violentos, todo ello sumado a su estado de salud mental de acuerdo a lo

analizado por su orientador escolar, arroja como resultado una adolescente que se encontraba sola en un momento vulnerable, el sistema le falló a Violeta, sus padres le fallaron, la escuela no era un lugar feliz para ella. Como lo nombraba la poesía del principio de este apartado “¿Me voy a quedar aquí a morir como un [extraño en tierra extraña?” (Tuqán, 2015), tal vez ella se sentía como ese extraño, sin su tierra porque ella tenía toda una historia en otro lugar, sin vínculos, con una imagen rota, y por tal motivo decidió no morir allí, como escribí en mi entrada: ese fue su autocuidado, privarnos de su hermosa presencia.

Para los y las estudiantes es normal tener esos vínculos tan fuertes con sus pares, de acuerdo con lo nombrado por J, esto se da debido a rupturas con los acudientes y diversas situaciones llevan a encontrar en el amigo esa figura incondicional sustituta, pero ¿qué pasa cuando rompen con esa figura porque tienen algún problema con ella? y en el caso de Violeta ¿qué pasó cuando la imagen que cuidadosamente había construido se quebró?

“casos de depresión, ansiedad y consumo, cuando uno va y mira eso uno dice ah este chino claro, está totalmente frustrado por la ruptura con la figura que era la única que tenía, su fuente de seguridad era otro” (J, 2024). Ese era el caso de Violeta *“ver cómo se aferró a una figura de una manera tan... emmmm dependiente” (J, 2024).* Era difícil hacer un diagnóstico y por eso trataba de evitar palabras que le hicieran caer dentro de un prejuicio, pese a que dentro de su autoridad sí reconocía la falta: *“La mamá de Violeta no le ponía atención, lo minimizaba y la niña llegó al punto de...” (J, 2024).* Las palabras no alcanzaban para describir la ausencia, el silencio nombraba lo innombrable de la situación, sin poder hacer más, sin saber cómo actuar porque al final Violeta sólo volvió para despedirse de una institución y una comunidad que le había fallado.

El caso de Violeta expresa cómo la violencia simbólica actúa sin necesidad de gritos o golpes iniciales, pues opera desde el lenguaje, las burlas, los silencios y los gestos que normalizados producen exclusión, dolor y ruptura del reconocimiento del otro como sujeto. Si la escuela actúa como dispositivo de reproducción entonces se valida una forma de ser mujer, de

relacionarse, de tener “éxito” o “valor”, y todo aquello que se sale de ese molde —como la extranjería o el comportamiento disciplinado— queda fuera de la normalización. Los compañeros de Violeta no necesitaron insultarla explícitamente; el solo hecho de que sin intención llegaran a repetir rumores, usar dobles sentidos, invalidar su dolor o burlarse de su afectividad por su excompañero, fue suficiente para revelar la presencia de violencia subjetiva —los insultos, el acoso, el intento de suicidio—. La institución se desliga del cuidado real, se enfoca en proteger su imagen y promueve la lógica de “no podemos decir nada”, sin reparar en el daño colectivo, sin buscar la reparación o escucha, hay una cultura de que lo que no se nombra no existe: el silencio como violencia simbólica.

Violeta es una joven a la que se le niega el reconocimiento, es víctima de autoreificación, esto es cuando ella pierde la capacidad de verse como valiosa, digna y merecedora de afecto, aislándose y cosificándose porque el entorno social le devuelve una imagen distorsionada de sí. Violeta no está loca, ni es débil, es una adolescente desbordada por la falta de reconocimiento, por la soledad, por la normalización de su humillación y por una red institucional que prefiere mirar a otro lado. El habitus escolar también se hace visible y es doloroso, cuando Violeta se repite frases xenofóbicas para ser parte de un grupo, no es complicidad, sino una forma desesperada de ser parte de un grupo, aunque su imagen vuelva a distorsionarse.

El reconocimiento del otro en el caso de Violeta estaba completamente desdibujado, no era una persona, un ser, una estudiante, el sistema la tomó como un número más, una ausencia, se convirtió en una falta. Cuando Violeta faltaba apareció el reconocimiento desde el amor, el amor de las pocas amistades que quedaron a su lado, de su familia, y con este reconocimiento ella siguió adelante. Privo de su presencia a aquellos que no le reconocieron cuando estaba, a quienes hicieron comentarios que le hirieron, a las risas, a los gestos de deprecio con sus rostros, a sus miradas acusadoras, a la institucionalidad, quien finalmente la reconoció desde el reconocimiento de su error otorgándole su diploma de grado noveno sin

haber terminado todo un periodo. El silencio de violeta habló y se convirtió en reconocimiento jurídico con el gesto de permitirle irse sin hacer ruido.

¿Está mal defenderme?

Hubo un suceso al final del año académico 2024, justo para las evaluaciones finales de periodo. Esta situación no contó con una entrada sino con las múltiples conversaciones que surgieron al momento de la situación misma. Me permito narrar que había una estudiante caracterizada por ser tranquila, la llamaremos Ibagué, ella nunca peleaba, se interesaba mucho en ser buena estudiante, en hacer sus tareas y trabajos. Cuando empezó el 2024 ella cambió bastante, estaba más arreglada, maquillada, llamaba más la atención, y así sus compañeros de curso comenzaron a molestarla un poco más por eso mismo. L y Guaduas compartían curso con ella, tenían varias anotaciones en el observador, entre esas era debido a un par de almuerzos robados y otras de unas onces que tomaron de Ibagué. Su director de grupo parecía desfallecer, ese año había sido el más difícil con ellos dos, en parte porque en L había iniciado el año en un colegio distinto queriendo cambiar de ambiente, a principio de año pidió salir del colegio en el que se había encontrado desde que él y su familia llegaron a Colombia, pues su familia era caraqueña, simpatizantes Chavistas que habían podido entrar y salir gracias a las conexiones políticas y familiares que tenían por parte de su abuelo, —quien según contaba su hermano un año mayor—, siempre hablaba de cuánto estaba mejorando la economía del país y decía que pronto iban a poder volver, y no sólo por vacaciones. Sin embargo, a L no le interesaba la política o hablar de eso, L era muy diferente a su hermano, en palabras de su hermano mayor *“profe, a L no le importa nada de eso, L tiene un temple muy débil él siempre se deja llevar por lo que le digan los demás, es capaz de hacer de todo con tal de ser aceptado”* (M hermano de L, 15 años).

L sí había iniciado el año escolar en otro colegio de renombre y de bachillerato internacional, pero este colegio lo había expulsado en unos cuantos meses. Así que antes de

mitad de año había regresado al colegio de casi toda su infancia; a excepción de los años vividos en Caracas, había estado casi toda su vida desde primaria allí. No se sabe exactamente qué era lo que pasaba por su cabeza o qué procesos tenía, si era su impulsividad o inmediatez, pero L comenzó a hacer mil y un cosas que poco a poco iban colmando el cariño que la Coordinación le tenía: un día para saldar cuentas llevó unos guantes de boxeo e iba a pelear con unos estudiantes de undécimo, en otra ocasión llevó una navaja Suiza sin explicación, otros días cogía comida que no era suya, otro día tomó dinero del laboratorio, en otra ocasión robó la tienda de recuerdos y ventas del Modelo de Naciones Unidas del colegio; pero entre todo lo que hizo durante ese año recuerdo las tres veces que se bajó los pantalones frente a maestras y estudiantes — una vez estaba yo presente, otra fue con la maestra pensionada de química, y otra fue en clase de danza — le pregunté por qué hacía eso y que si era consciente de que sus compañeras no querían ver su cuerpo, a lo que respondió *“sólo lo hago por molestar profe, es que no se aguantan nada”*, y por supuesto, todo lo que hacía L lo secundaba su grupo.

En consecuencia, su director de grupo tenía la paciencia agotada, el decir de las estudiantes era que ellos solían hacer comentarios de tipo clasista, sexista y homofóbicos, fui testigo de algunos de ellos. Los dos estaban presentes las veces que hablaron de la vida sexual de Violeta, fue L quien incitaba a Violeta a decir cosas como *“vamos a matar venecos”* como si escuchar este tipo de bromas validara o no su nacionalidad, estaban autoreificandose en términos de Bourdieu y Passeron (2017) y utilizando la risa como estrategia de pertenencia a un grupo. L era popular, bastante alto para su edad, aunque no tanto como su hermano, hacía ejercicio y jugaba baloncesto, aunque no tanto como su hermano, y es que hago énfasis en su hermano porque M es un estudiante destacado en todo, y si no lograba algo al menos con una sonrisa, buenas palabras y varios diálogos conseguía lo que necesitaba, para los profesores ellos dos eran polos opuestos, pero con el mismo encanto.

Una mañana, según investigaciones hechas por parte de la coordinación, no se sabe bien qué o por qué, L estaba en clase y finalizando decidió tomar los marcadores de la profesora y ponerse a hacer dibujos en el tablero, al principio eran dibujos inocentes hasta que decidieron hacer a “mamá coco”, de la aclamada película Coco del 2017. Cualquiera diría: pero sólo es un dibujo, no es para tanto. Sin embargo, es la falta de empatía que el dibujo conlleva en su trasfondo, era el gesto. Ibagué es una estudiante que toda su vida ha tenido problemas de habla, se le dificulta pronunciar algunas letras como la r intermedia que cuando está nerviosa suena como una l y por supuesto, sus compañeros conocen esto. Los compañeros habían estado apodando a Ibagué como “mamá coco”, pese a las múltiples ocasiones en que ella les ha pedido que paren, que no hagan eso, que no le agrada que se burlen de sus dificultades de habla, hicieron el dibujo en el tablero y comenzaron a reírse. En esto Ibagué se enojó y empujó a Guaduas tirándolo al piso; luego, ella comenzó a gritarlos, les amenazó diciéndoles que toda su burla no se iba a quedar así, sino que ella le diría a su novio de undécimo para hacerse cargo del asunto. Ella salió corriendo del salón llorando tan pronto se hizo el intercambio de clase, sus amigas salieron corriendo detrás de ella, e inmediatamente era mi hora de clase.

Al llegar al salón, este era un desastre por la cantidad de emociones que lograban sentirse en el aire, la maestra no sabía qué hacer así que le sugerí que fuera a Coordinación mientras buscaba al psico-orientador para que calmara a Ibagué. Guaduas también estaba llorando y L parecía particularmente nervioso. Mocoa me contó lo sucedido con su clásico “*mire profe, le voy a contar*”, y antes de que las chicas del salón volvieran junto al psico-orientador — quien se quedó calmando a Ibagué—, Guaduas y L comenzaron a despedirse, en son de chiste diciendo “*profe nos van a matar*” pero su sonrisa escondía lágrimas y temor, honestamente tenían mucho miedo, el cual se reflejaba en las palabras que usaban escondidas por la comedia. Ese día paré mi clase para hablarles sobre violencia, violencia simbólica, tipos de violencia, y así al parecer Guaduas y L comenzaron a reflexionar, pero Ibagué no quería

aceptar sus disculpas, ella se sentía herida, los chicos no sabían esas burlas qué habían ocasionado en su emocionalidad.

Así transcurrió el día y en el descanso, el novio de Ibagué y sus amigos sí fueron a buscar a los jóvenes de noveno. Lo supe porque estuve atenta a la situación, ellos no los golpearon —contrario a los miedos infundados— pero sí hablaron estableciendo límites para que no molestaran nunca más a Ibagué. Por su parte, Ibagué durante el almuerzo estuvo tranquila, con sus amigas, sonriente, confiada sobre lo que había hecho. Tristemente ella no sabía qué ocurriría dentro del ámbito de lo legal; pese a que su director de grupo abogó por ella ante la Coordinación, argumentando todo el proceso histórico de Ibagué, sus dificultades físicas y por qué ella había reaccionado con tal agresión, la decisión que se tomó fue que a Guaduas y a L les harían un llamado de atención formal —dado que hacer un dibujo de mamá coco no era material suficiente para cometer una falta—. Ibagué era una estudiante responsable, en muchas ocasiones ganaba mención de honor ya que todas sus asignaturas quedaban por encima de 80 en una escala donde 100 era la excelencia, únicamente se le dificultaban las matemáticas y esto había sido de toda la vida; ella era una estudiante que nunca se había involucrado en problemas de convivencia y siempre era tranquila. Finalmente, a Ibagué le quitaron su mención de honor ya que su proceso disciplinario se vio afectado ante una falta grave quedando en bajo.

Luego de conocer la decisión de la Coordinación y establecer que estaba en desacuerdo con esta, decidí dialogar directamente con las personas involucradas para conocer sus perspectivas, tuve una conversación con Ibagué y con Guaduas por aparte. Cuando le pregunté a ella acerca de cómo se sentía con la forma en la que sus compañeros de curso interactuaban, me dijo que ella sabía que ellos muchas veces hacían comentarios a sus espaldas a modo de broma.

“digamos como que ellos ven a alguna persona que tiene algún defecto y como que hablan a las espaldas o se burlan de esa persona” decía ella

“¿cómo qué defecto?” indagué

“la apariencia física, el cómo lucen” continuó

Esto era similar a lo que había comentado Juanita acerca de los comentarios que recibía Violeta, quien opinaba que la mayoría de las palabras hirientes que se dirigían en el grado era en contra de las estudiantes mujeres. Estos comentarios según Juanita e Ibagué eran desde cómo se visten, su estilo de cabello, su robustez, su apariencia, sus modos de hablar o de reír. Asunto que para una adolescente es relevante ya que están descubriendo sus gustos y formando su autoestima.

Esta descripción acerca de las violencias con Ibagué nos llevó a preguntarnos por la situación particular que ella vivió

“¿qué sensación tuviste?” le pregunté

“eeeehhhhh yo tuve una sensación de rabia y como mezclada con tristeza, como que triste pero con rabia y como que al mezclar eso eeeeehhhh hizo como que, que yo explotara. Y también tuvo como factores como el estrés de estar acá en el colegio y la bulla y todo eso, hicieron que yo reaccione de esa manera” contestó.

Me causó mucha curiosidad que mencionara la bulla, ya que el ruido de un aula de clase normalmente es alto, y aunque en ese salón actualmente sólo habían 15 estudiantes (4 mujeres y 11 hombres), necesitaba comprender a qué tipo de ruido ella se refería.

“yo creo que las risas de los niños, eeeeeh, la forma en la que se expresaron y también el estrés de que había mucha bulla, mucho ruido, sí, eso, eso fue lo que produjo el que yo reaccionara así” agregó.

Comprendí que fue la risa, el hecho de no reírse contigo sino de burlarse de ti.

“si tú volvieres en el tiempo, atrás, a ese momento, ¿tú harías lo mismo?

¿sientes que lo hiciste bien?” le pregunté.

“sí, pues, creo que, de pronto no fue la manera de reaccionar de lo que pasó después con otros estudiantes” ella hacía referencia a su compañero yendo a hablar

con Guaduas y L en un grupo de 5 estudiantes de undécimo, acorralando a 2 de noveno

“pero siento de que, lo que le dije o como fue, o sea no estuvo bien en parte pero tampoco estuvo mal, o sea siento que necesitaba como desahogarme un poco, pero también si volviera a pasar... yo lo hubiera dialogado de otra manera... y no hubiera eeeeeh actuado como actué”

En ese momento quedé confundida, sus ojos y su rostro exhibía que sí se sentía bien con sus modos de defenderse, con el grito, el empujar al otro y la agresión en defensa. Pero sabía que la amenaza de un tercero no había sido lo más sabio, dado que esa acción de amenazar fue lo que la Coordinación usó para reprobar su comportamiento.

“mmmm esa es una situación que es de ahorita o viene desde antes?”

“emmm no, yo creo que, de ahorita, o sea, reciente” comprendí que Ibagué estaba repitiendo las palabras de la Coordinación en reunión con sus padres, procuré cambiar las palabras a usar de una forma que ella lo asemejara más a su lenguaje

“¿Pero tú sientes que ya dentro de ti, tu ibas como guardando cositas?”

“ajá, como cositas que las veía inofensivas, pero como que siempre había algún punto donde como que ya me estresaba, me molestaba pero decidía no decir nada, o no hablar o quedarme callada con la rabia acá adentro” me comentó

“¿cómo qué cositas?” le insistí

“eeeeeeeh, como comentarios que hacían” se acercó Socorro mientras ella y yo hablábamos a preguntar por T, le dije que se había ido, que se sentía enfermo

“...como comentarios que hacían sobre, digamos, en la manera en que yo hablaba, de mi rostro, o , o mi risa o, sí, comentarios que hacían.... eeeeh comentarios como.... como...” se río mientras recordaba *“como la forma en que yo hablaba, mi risa también, eso siempre, decía como: no te rías así, o, o cambia de voz, o cosas así o habla mejor”*

Me costaba creer lo que estaba escuchando ¿cómo se pretendía cambiar a una persona desde lo natural suyo? aquello que la naturaleza misma le había entregado como su risa, lo cual era parte de su goce. Me permito explicar que la risa de Ibagué era algo tan propio de ella que llegaba a ser molesta porque no encajaba en el sistema, recordemos que estos estudiantes tienen sus propias reglas no explícitas pero que organizaban toda su jerarquización. Cuando a Ibagué le dicen “*no te rías así*” o “*habla mejor*”, lo que están haciendo es un acto de violencia claro y explícito, a ella la están tachando, le dicen que su cuerpo y su forma de ser natural, de expresión, no son aprobadas, que no son legítimas. Los estudiantes que le dicen esto están legitimando esa Arbitrariedad Cultural que previamente habían visto desde la institucionalidad, porque allí imponen los valores y normas a vivir en la escuela. Y su dolor se comprende, porque ¿cuánto tiempo padeció esta violencia tal que aún la maestra que estaba presente no la notó? Allí, a Ibagué no le atacaron por sus ideas sino por su existencia encarnada, su risa, su habla, la expresión de su persona, su corporeidad era ilegal en ese espacio, su habitus era ilegítimo. Ella sufrió desprecio, su forma de ser en el mundo no reconocida como digna, el reconocimiento primario del amor como nos indicaba Honneth (2009) estaba invisibilizado. No obstante, —como nos indicó Héctor Gallo cuando dialogamos con Juanita—, ella, Ibagué se levantó a establecer su límite, a hacerse reconocible, tomó su espacio, existió ante ellos, buscó ser aceptada por el otro, exigió ser vista, y aunque tuvo que valerse de artificios que ante la ley no eran apropiados el resultado fue la tolerancia.

“¿y tú sientes que ese problema ya quedó resuelto?”

“sí, ya en estos momentos” pausa para encontrar sus palabras *“obviamente hicimos los procesos que el colegio dijo, nos disculpamos y ahora llevamos una relación normal, más cordial, intentando mantener la calma y ya no volviéndole a decir nada más”*

“¿Y tú sientes que el colegio hizo bien?” le pregunté, porque, aunque tenía mi opinión acerca de la injusticia legal de este proceso, o más bien, los vacíos legales que había en ese manual, quería conocer el pensamiento de ella.

“no sé, es que, yo siento que sí hizo bien pero no era para tanto, para llegar a esos límites de observador y eso” lo decía por la anotación de falta grave que le pusieron a ella *“pero yo siento que el colegio hizo bien de que se preocupara por los estudiantes, por lo que pasaba en el grado, por lo del comportamiento de los estudiantes, yo siento que eso estuvo bien”*

“...con tantas situaciones que ocurren acá, ¿tú sientes que al colegio le hace falta preocuparse más? ¿mediar más?” le pregunté

“yo creo que sí, o sea, le falta como tomar más medidas como cuando hay casos así de digamos tipo académico o comportamental, yo creo que el colegio debería tomar así más acciones como, o sea, poner como...” no hallaba las palabras *“que sea un poquito más estricto con el tema del comportamiento, o sea que no diera tantas oportunidades, sino que ya... sino que ya fueran como acciones serias que hagan que esos cambios sean efectivos”*

Comprendí lo que quería decir, había muchos compañeros que tenían un pie más afuera que adentro del colegio, pero dado su encanto ante la coordinación o su poder adquisitivo no podían ser amonestados como ella, este era el poder que ejercía la Coordinación por medio de su Acción Pedagógica transmitiendo la cultura dominante. Estas comprensiones tuyas me recordaron algo que había escuchado: *“Yo siento que aquí manejan normas muy ambivalentes, así como ser muy rígido en un momento dado de un momento a otro se flexibiliza”* (J, 2024). Tal cual lo dijo el psicoorientador, de nada servía tener un Manual de convivencia donde aparentemente estaba todo, cuando ellos y ellas leen las normas que no les indican norte, no saben a dónde ir y aún no manejan sus sentires.

Sin embargo, no son estos jóvenes como individuos, ellos han sido formados por esta estructura desde niños que cursaban pre-escolar. Es el habitus escolar como las formas de actuar que parecen naturales, pero que responden a una cultura arbitraria legitimada por la institución. En este caso, la burla hacia Ibagué está basada en la interiorización de una cultura

que asocia lo válido con ciertos estándares corporales, estéticos y comunicativos, deslegitimando otras formas de ser, estar y hablar. El gesto de apodarla “mamá coco” no es menor ni inocente, es una violencia simbólica que se ejerce desde la risa compartida y la repetición, ¿cuántos años llevaba esta burla ocurriendo?, tal que deja huella en su corporeidad, porque reconoce esa idea, la recibe, interioriza el gesto. La violencia simbólica estaba en el trasfondo de la burla disfrazada de humor, en el porqué de sus ruidos, sus risas, en el dibujo que parece “solo una broma” y los apodos parecen “inofensivos”, normales. La corporeidad de Ibagué fue burlada y sancionada. Su gesto, su voz y su reacción fueron leídos fuera del marco ético del reconocimiento.

Por su parte cuando comencé a dialogar con Guaduas, ya que era más tranquilo que L y le conocía desde hacía ya varios años, este me dejó anonadada con su narración,

“ese día me acuerdo que todos estábamos molestando...” se distraía fácilmente observando si sus amigos estaban por ahí jugando o bromeando, desde lejos uno gritaba “*papi*” y él les contestaba igual, como si esa palabra fue un acto de reconocimiento y pertenencia.

“pero ¿tú sí sabías si eso a ella le molestaba?” le pregunté, tratando de buscar su empatía.

“pero es que yo no era el único, profe, eran todos, entonces tal vez Ibagué se cansó de la situación y, y en ese momento como que dijo agh y la cogió contra mí” usualmente Guaduas y su grupo cercano tienden a ser personas que se protegen dentro de lo que Juanita llamaría “*manadas*”.

“¿tú qué sentiste ese día?” le pregunté.

“*nada*” explicó de inmediato, pero yo supe que él había llorado

“¿cómo que nada? a ti te empujan y ¿nada? ¿no sientes nada?” insistí

“yo la verdad no le dije nada” tal vez mi pregunta no había sido tan clara

“pero ¿tú no te sentiste mal? ¿no te dio rabia?” nuevamente le pregunté

“no, yo estaba preocupado más que todo por el observador” fue su respuesta dado que él estaba con matrícula condicional

“y ¿no te sentiste mal de haber llevado a una persona a ese límite? después como reflexionando” continué preguntando.

“mmmmm de pronto sí, es que si le soy sincero profe yo no, como que no le quise, yo le eché tierra a eso y ya, como que no me,,, porque yo primeramente a Ibagué nunca le he molestado por eso, ese día sí le dije algo, pero ya, y tal vez me puse a pensar que ella en vez de cogerla contra mí debió haberla cogido contra todos” sus palabras reflejaban un atisbo de enojo, así como el ademán de sus gestos pero prefería como él había dicho *“echarle tierra a eso”*, continuó *“pero Ibagué y su combo molestan demasiado, se burlan de cosas que uno hace, hacen comentarios así al aire, también como que sí se burlan de cosas que uno hace y yo no me molesto, dicen como “ay Guaduas se parece a tal cosa” y así ”*

“¿y les hacen sentir mal?” le pregunté tratando de buscar cuál era esa sensibilidad suya

“a mí no” me contestó fríamente

“¿pero sabes si a alguien le han hecho sentir mal?” insistí

“no creo, lo dudo”

Era curioso que este estudiante que fue agredido a causa de las burlas sobre el cuerpo de otra persona, era muy difícil llevarlo al punto de donde reconociese su sensibilidad. Conocía que desde hacía un año sus padres estaban en proceso de divorcio, un asunto difícil porque su madre estaba luchando por la custodia compartida, ya que hasta el momento la tenía el padre. Y Guaduas era muy cercano a su padre, él siempre prefería que enviaras una nota, un correo o lo que fuera a su figura paterna pero no a su madre. En esta conversación con Guaduas pude notar que se presenta como un estudiante que *“no siente nada”*, pero es notorio con sutileza y agudeza, que sí lo hace, él lo demostró al llorar porque el empujón no le dolió, pero fue la

explosión de su compañera la que lo hizo. Honneth (2009), cuando plantea que el reconocimiento es esencial para la constitución del sujeto, nos dice que cuando esta falta, hay una herida moral. En este caso, la negación del afecto, lo que se observa por medio del cinismo o el gesto del “*me da igual*” que refleja Guaduas, puede ser un mecanismo de defensa frente a esa herida. Adicionalmente, desde Bourdieu y Passeron (2017) podemos comprender que Guaduas internaliza su rol en la “*manada*” ya que actúa según lo que el grupo espera. Su respuesta evasiva cuando nos dice “*yo no era el único*” o “*le eché tierra*” es una forma de preservar su capital simbólico dentro de su grupo. En este caso, tanto Ibagué como Guaduas padecieron el mismo caso de violencia simbólica desde lentes distintos, porque cuando el sujeto se ve obligado a renunciar a sí para encajar en un molde ajeno, hay violencia simbólica; pero si este sujeto no logra encajar, se le castiga.

Del empujón a la fuga: pedagogías del no reconocimiento

Tal vez cuando estés listo para la música

todos los instrumentos estarán rotos

Tal vez cuando estés listo para la libertad

tu corazón ya no podrá latir

Tal vez cuando te brote la locura

hallarás lo que debes ver

MUSICAROTA - Nathalie Handal

Poesía Palestina: Poesía Palestina: Mujeres poetas Palestina.

Este grado ya había demostrado previamente ese comportamiento de “*manada*”, había sido difícil durante mucho tiempo y desde aquel suceso del 2023 se les categorizó como el terrible grado de todo el colegio. Lo que no se percibía era la unión que tenían, esta situación la narré de esta forma en mi diario de campo:

Entrada 4: La clase de lengua:

Se hablaba en pasillo de forma constante acerca de qué tan difícil era este nuevo estudiante, qué tan complejo, que se había hecho amigo de los estudiantes más difíciles del salón. Curiosamente los profesores de esos grados renunciaron y debieron cambiarme a mí como directora de grupo de ellos, estuve al lado de una compañera y nos tocó a nosotras llevar a cabo todo el proceso de ajuste, de calmar sentires, pues los y las estudiantes no comprendían el por qué sus profesores se habían retirado. Este asunto ocurrió debido a que se iban del país y otro de ellos se fue a trabajar a una universidad.

El curso quedó con un comportamiento bastante hostil, los profesores decían que eran muy difíciles y complejos para dar clases. Un día ellos me comentaron que estaban muy cansados con la profesora de lengua castellana, para lo cual le sugerí a la representante dialogar con la maestra. Ella así lo hizo pero me comentó que no habían cambios, les sugería hablar con la jefe de departamento y si nada pasaba entonces con la coordinadora académica porque tal vez faltaba poner una mesa de diálogo, el coordinador de convivencia escuchó y estaba dispuesto a su vez a mediar el proceso. Sin embargo, un día la profesora de lengua apareció muy molesta, comentó que no tuvo clase porque todo el curso decidió “capar clase de lengua ese día”, a tal punto que el coordinador les buscó por todo el colegio. Finalmente, se ganaron un regaño, una anotación en el observador y provocaron un mayor malestar docente. Su otra directora de grupo estaba muy molesta con los estudiantes, yo me encontraba en la coyuntura de preguntarme: ¿quién está mal?

Porque era increíble que 30 estudiantes por sí mismos decidieran ponerse de acuerdo y capar clase, ni uno sólo de ellos se quebró, ni uno sólo de ellos cayó ante la amenaza del coordinador, ninguno echó a otro al agua, fue bello ver su unidad, su comunidad construída y su valentía, porque su decir fue que intentaron por todos los

medios de dialogar con la maestra para que cambiase la dinámica de sus clases pero ella no quiso. Y al verlo de esa manera decidieron tomarse la clase.

No obstante, me sentí mal, porque mi compañera no comprendía qué había hecho mal, ella se preguntaba a sí misma ¿cuál había sido su error como maestra? pero ello no la llevó a un asunto reflexivo sino que continuó culpando a los y las estudiantes. Para los estudiantes fue un momento de ira, de enojo, de injusticia, su salón se volvió hostil, fuerte y miraban mal a toda aquella compañera que posiblemente había abierto la boca sobre su plan de fugarse de la clase. (Esta fue de otro salón pero aún así ellos y ellas sólo hacían conjeturas más no sabían quién había sido por lo cual culpaban a la más cercana a la profe, a la más “juiciosa” o a la más miedosa quien se rindió durante la fuga y volvió al salón).

¿Cómo hacerle entender a un sistema que los estudiantes gritaban por su reconocimiento? Es incomprensible cómo se exigió ponerle un observador a todos y cada uno de los miembros del salón, cómo todos los y las estudiantes obtuvieron una baja en su comportamiento. Y empezando por ¿por qué motivos se les califica su modo de comportarse? Si todo un curso exige y se organiza para exigir sus derechos ya sea al ocio, a la comprensión, a un nuevo modo de aprender, es porque hay algo que no está funcionando con estos seres y no sabemos qué es.

En ese orden de ideas, como se observa en el grado noveno, el “empujón de Ibagué” y la “fuga” representan los extremos de una pedagogía del no reconocimiento. Aquí tenemos corporeidades que empujan o que se ausentan haciendo visible una memoria del dolor, de la rabia, del deseo, de exigir un reconocimiento del otro, incluso, de otra escuela posible como dirían Bárcena y Mèlich (2014) en *La educación como acontecimiento ético*. Porque la escuela no es un espacio de transmisión de saberes o reproducción cultural, no se puede permanecer en una pedagogía de la programación, “como acción ética la educación es libertad porque provoca la creación de un mundo nuevo de posibilidades, de un nuevo comienzo, de la

natalidad.” (Bárcena y Mèlich, 2014) y el ser humano está en proceso de llegar a ser desde que nace, es un acontecer constante. Ello pone en juego la responsabilidad ante el otro, el otro es yo, este me obliga a ser responsable de él sin necesidad de usar la violencia.

En ese sentido, educar no es algo que se pueda planificar completamente ni predecir, yo puedo pensar mil y un asuntos para mis clases, pero dado que estoy con personas, todo puede cambiar y nada de lo que yo pensaba puede llegar a ocurrir. Por tal motivo, educar es un acontecimiento: algo que irrumpe en la vida del sujeto, lo descoloca, lo afecta y le abre la posibilidad de transformarse. En consecuencia, el empujón que dio Ibagué, o la fuga del grupo entero de la clase de lengua, no son simples actos de “indisciplina” o “rebeldía”, sino formas de ruptura con el habitus escolar esperado. Bourdieu y Passeron (2017) nos permiten comprender cómo las estructuras institucionales buscan reproducir ciertas disposiciones, habitus funcionales a la orden del colegio, asuntos tales como el respeto a la jerarquía, la pasividad en el aula, reconocer la voz del maestro o la maestra como autoridad última incuestionable, etc. Por tal motivo, los y las estudiantes que protestan, empujan o huyen del aula representan una variable cuestionable que se sale del habitus legitimado. La escuela al reprimir el malestar escolar reproduce la violencia simbólica al imponer una cultura e ideal del cómo ser. Se presiona entonces a los y las estudiantes a ser un otro para ser aceptado, esto responde a una necesidad de adaptarse a lo que es un ideal de masculinidad, estar y pertenecer al grupo, a la manada, de tener poder y acceder a un reconocimiento de este tipo.

Por otra parte, en esta situación se hace visible la violencia simbólica por medio de su Acción Pedagógica. Lo que se castiga como violencia en los y las estudiantes es en realidad una reacción a una violencia previa e invisibilizada. De acuerdo con sus testimonios, ellos y ellas habían denunciado y manifestado las oportunidades de mejora de la clase y la relación con la maestra. Por lo cual, fugarse de la clase fue una respuesta a una violencia sistémica más profunda: la falta de escucha, la pedagogía tradicional, la negación de sus subjetividades, en otras palabras, la normalidad del Manual de Convivencia, y aquella de la que habla el

filósofo esloveno, ya que existe una negación del conflicto y un adultocentrismo en la escuela. Los y las estudiantes irrumpen, acontecen y hacen visibles las fallas de este sistema desviándose del habitus, la Violencia Simbólica es aquí, el no tramitar el malestar sino invisibilizar, imponer una única forma válida de existencia.

El conflicto no fue solo disciplinario, sino profundamente afectivo y moral como lo propone Honneth (2009), es una lucha por el reconocimiento del otro. Este capar clase es una acción colectiva que puede leerse como lucha por el reconocimiento intersubjetivo: “no nos están viendo”, “no nos están escuchando”, “¿qué hacemos?”, y ante esa búsqueda desesperada surge la voz de una líder legítima que es la representante de curso, quien como diría la poeta palestina *“Tal vez cuando te brote la locura hallarás lo que debes ver”* (Handal, 2015), logró ver y entender lo necesario para proponer un acto de resistencia simbólica: la corporeidad que habla cuando ya no se puede hablar, el silencio y la ausencia, privar de mi presencia a otro, porque ello habla más que cualquier palabra. Esto podría considerarse una coreografía política, este es su gesto como estudiantes, el dejar una escena de cuerpos ausentes que hacen imposible habitar la clase prevista; allí también aparece el gesto educador, porque cuando la palabra falla el gesto habla, y con ese simple acto de rebeldía consiguieron incomodar, hacerse visibles, ser reconocidos, tomaron el poder de hacerse valer y de confrontar lo que quería ser invisibilizado por la arbitrariedad cultural. Sin embargo, ¿cuál es el accionar institucional? el castigo, y la contradicción del colegio, quien en sus documentos institucionales establece su carácter formativo como “... el modelo holístico, el cual permite contemplar tanto las competencias básicas de los saberes disciplinares, utilizando los contenidos para desarrollar: la creatividad, el pensamiento crítico, la cooperación, la capacidad para establecer relaciones sociales,” (Manual de convivencia, 2025). No obstante, se castiga la cooperación, se cohibe el pensamiento crítico, se exige el obedecer y no se abre el diálogo entre partes.

El dolor del grado, un sentir colectivo: Cuando un maestro nombra su fracaso

Para mí era profundamente importante notar el dolor de un maestro a quien verdaderamente le interesaba su grupo, este maestro en particular reconoció sus límites, sus penas y sufrimientos al saber que estaba atado de manos debido a la autoridad institucional y a todo un sistema que le falló a los y las estudiantes previamente. Él no hablaba de mantener el control, o la planificación, sino de reconocer el dolor del otro, su rostro que me interpela. El maestro no se culpa por no enseñar contenidos, sino por no haber alcanzado a tocar el sufrimiento, por no haber habitado éticamente las heridas de sus estudiantes, pues ellos y ellas eran su responsabilidad, aunque fuese por unos meses.

Al saber esto, decidí buscarle y hablarle, escuchar sus sentires y conocer qué pensaba, me dijo: *“Como profe yo siento que fracasé en ese grupo, siento eso, como que nunca logré hacer comunidad ahí, como que es una comunidad muy fracturada, muy dolida”* (Mat, 2024) estas palabras eran muy similares a las del psicoorientador; sin embargo, aunque eran personas distintas con herencias diferentes, las dos personas desde su experiencia profesional y acercamiento distinto al curso, les comprendían como seres de una generación “dolida en el trato, entonces al tratarse así duelen las heridas” (Mat, 2024), creían que su historia les había convertido *“así como son... quizá, no sé, yo espero y esperaría, no sé, del año pasado, de sus historias familiares, de su casa, como que muy dolidos hacia muchos factores que los rodean y que las rodean... que son institucionales”* (Mat, 2024),

El psicoorientador y su maestro tomaban a los y las estudiantes como seres con historias que pueden leerse desde el marco del no reconocimiento, ellos y ellas venían de un entorno escolar, familiar, e institucional, que no reconocía sus dolores ni sus subjetividades, aunque en realidad estos adolescentes eran hijos de una sociedad, marcados por una estructura competitiva e individualista, estructura la cual premiaba al mejor y silenciaba a quienes no tenían el perfil. La consecuencia de esto según lo plantea Honneth (2009), es la ruptura del vínculo social y afectivo: las personas se aíslan porque no se sienten vistas ni

valoradas, no pueden ser el otro realmente. Es muy valioso el gesto del maestro de nombrar con esa honestidad su falta, el nombrar el fracaso, y en ese orden de ideas, por qué él se afectó, él fue desbordado, descentralizado por la realidad de sus estudiantes, comprendió qué pudo haber hecho mejor el escucharles y no cohibirles como la institucionalidad le exigía.

En el fondo de las palabras del maestro emerge la violencia simbólica estructural de la escuela, aquella que naturaliza el dolor, lo individualiza y lo convierte en fracaso personal del estudiante o del maestro. El maestro dice *“siento que fracasé”*, cuando en realidad debemos reconocer desde Bourdieu y Passeron (2017) que no es un fracaso individual, sino que es parte de una estructura que no permite vínculos reales con el otro. Esta institución, entonces, reproduce el sufrimiento sin nombrarlo, y deja a los maestros sin herramientas más allá del manual, de la ley, dejando al maestro a disposición de sí mismo para resolver toda una serie de problemas que llegan a él sin saber el porqué. Lo real irrumpe, como diría Žižek (2009), en formas inexplicables, en los intentos de suicidio, en el consumo o el desgarramiento familiar. Lo real no es lo que se ve, sino lo que no puede decirse o nombrarse.

“...no de que haya hablado con ellos sino más bien de cómo se acercan, como se relacionan, cómo se expresan, sino que, dolidos ante la vida, heridos... y siento que fracasé por eso, por no poder acercarme a sus heridas, intentar sanar, o bueno tal vez no sanar sino no hacer más daño. Entonces sí siento que fue un fracaso...” (Mat, 2024)

aquí, Mat siente que fracasó porque se encontró con lo real, y no pudo darle una solución, aun cuando era su responsabilidad y problema, porque eran sus estudiantes, él era su director de grupo, lo sentía como parte de su ética. No obstante, lo real es lo más honesto que hay en la escuela; en su reflexión, revela que sí los vio, pero dentro de una estructura que le impedía ese reconocimiento mutuo. Aquí, el maestro debería sentirse digno porque esto se trata de un fracaso con el otro, no contra el otro. Porque él se dejó afectar, entonces tal vez no lo sepa, pero educó, y es que él comprendió que quizá educar sea esto que nos dijo: *“no sanar sino no hacer más daño.” (Mat, 2024)*

NARRATIVAS VISUALES Y ESCRITAS

La palabra imposible: cuando el ser es ya un acto de resistencia

En varias de mis clases me tomé el atrevimiento de explicar mis comprensiones basadas en Bourdieu y Passeron (2017), y Žižek (2009), acerca de qué es la violencia y sus tipos. De esta manera, dialogamos en clase y les solicité que narrasen de forma libre, ya fuera por medio de un dibujo, escrito, poema, cómic, etc., algún momento en el que se sintieron violentados, reconociendo qué tipo de violencia era.

Uno de los estudiantes que primero habló fue Ma, un chico que estuvo enamorado de su mejor amigo por algún tiempo y después de reunir valor en una fiesta se confesó. Por supuesto, este valor reunido tuvo todo que ver con el consumo ilegal de alcohol, y los estudiantes presentes de su grado fueron testigos de aquello que ellos reconocieron como salir del closet. La problemática surgió durante varias clases en las cuales comenzaron a criticarle, no por su consumo excesivo, ni su persona, sino por el hecho de haberse declarado abiertamente homosexual.

Estudiantes como Mocoa y Guaduas comenzaron a identificarse abiertamente como homofóbicos, mientras algunos otros como T y Socorro procuraban contenerles diciéndoles “*papi a usted qué le importa, ya, deje vivir*”. Por su parte Ma fingió que no los conocía y siguió siendo él mismo, únicamente escribió durante mi clase:

“Hay compañeros cuyas actitudes de un tiempo acá no son muy compañeristas, lo siento pero yo no puedo cambiar la forma de pensar de ellos si eso es lo que ellos piensan... que lo sigan pensando.” -(Ma, 15 años. Hablando respecto a su orientación sexual).

Ma tenía razón en tanto que era más importante recuperar su amistad con su amigo, quien se sintió traicionado porque lo amaba como un amigo, que en interesarse por otras personas que no le reconocían para respetarle. Su resignación aparente es en realidad una conciencia del poder que tienen las normas sociales y los discursos dominantes. Él nunca pidió aprobación, sólo quería que dejaran de juzgarlo, Ma había dejado de luchar por ser reconocido,

porque sabía que no hay posibilidad de transformación en el otro. Desde Honneth (2009), esto se puede leer como una situación de no reconocimiento en la esfera de la tolerancia, del amor y la esfera social que de forma triple termina por destruir su autoestima. Esta decisión de resignación tomada por su parte puede reconocerse como una forma de autoprotección, y es una prueba viviente de que este tipo de violencias se hacen cuerpo. La corporeidad grita en el silencio porque la idea se interioriza y se hace parte del cuerpo de Ma, el gesto de sus compañeros donde se le rechaza por su orientación sexual se recibe haciéndose idea en su propio cuerpo decidiendo callar y aceptar lo que ellos dicen, sus burlas, su rechazo le llevaron a guardar silencio sin defenderse. La afirmación de Ma demuestra cómo la heteronormatividad de una sociedad se interioriza y se vuelve norma en esta escuela, esa Arbitrariedad Cultural opera como violencia simbólica internalizada, él no cuestiona el sistema, sino que lo naturaliza: "si eso es lo que ellos piensan" que lo sigan pensando porque Ma no va a confrontarles.

Este estudiante está narrando su dolor, es una narrativa donde su testimonio no busca cambiar al otro, sino poner en palabras el límite de lo que ya se sabe que no se puede más. Ma está gritando su experiencia límite, nos cuenta su duelo y el cómo sobrevive en su día a día. Él no se siente seguro, la escuela no es segura para él, la escuela le obliga a una madurez trágica, porque la escuela le es indiferente.

I think the year I felt most violence was in 2022 because some classmates told me things that hurt me. Besides, they hid some of my stuff and treated me in a bad way. It was not just physical intimidation but also emotional violence. I felt completely isolated. I remember feeling a mix of anger and despair, wishing to disappear from the world. Reflecting on my experience it can affect one's sense of self. I think this experience prepare you for the real world and makes you stronger.

I consider this was violence because their language hurt my feelings and my sense of security.

Tip for sharing

Imagen 1: Narrativa 1

MP - 15 años

En este caso, la estudiante narra un tipo de violencia que de manera invisible ocurre sin necesidad de coerción física, pero imponiendo jerarquía. Cuando la estudiante escribe “their language hurt my feelings and my sense of security”, pone en palabras la internalización de una violencia que desde el lenguaje niega su lugar en la comunidad. Pero a su vez reconocer esta violencia como un tipo que le hace ser más fuerte en preparación para el mundo real, es ella normalizando una violencia de tipo estructural, la expectativa de que el sistema de este mundo siempre la va a tratar de esa manera. Se niega una vez más el reconocimiento afectivo, moral y social, los cuales como se ha dicho anteriormente son constitutivos del yo. Se tacha al otro negándole por medio de la exclusión. Cuando MP escribe: “Reflecting on my experience, it can affect one's sense of self”, ella reconoce que quedarse en ese tipo de interacciones con los demás puede afectar el sentido de su ser de quién es ella como persona, y prefiere solucionarlo alineándose.

Desde la ética del acontecimiento, Bárcena y Mèlich (2014) nos invitan a pensar que el dolor no es solo sufrimiento, sino también apertura. Esta estudiante ha podido escribir, narrar, nombrar: eso es ya un gesto ético de resistencia, escribir esto es en sí corporeidad, el “hacerse oír” incluso cuando se ha deseado desaparecer. La frase “wishing to disappear from the world” es un deseo de privar a la escuela, la comunidad, la educación misma de su presencia, porque la institución le ha respondido con frases como “eso te hará más fuerte” o “te prepara para el mundo real” frases que incluso MP reproduce, quizás sin darse cuenta de que está justificando la violencia, este es el modo en el que la violencia simbólica se reproduce de forma tan sutil que se naturaliza.

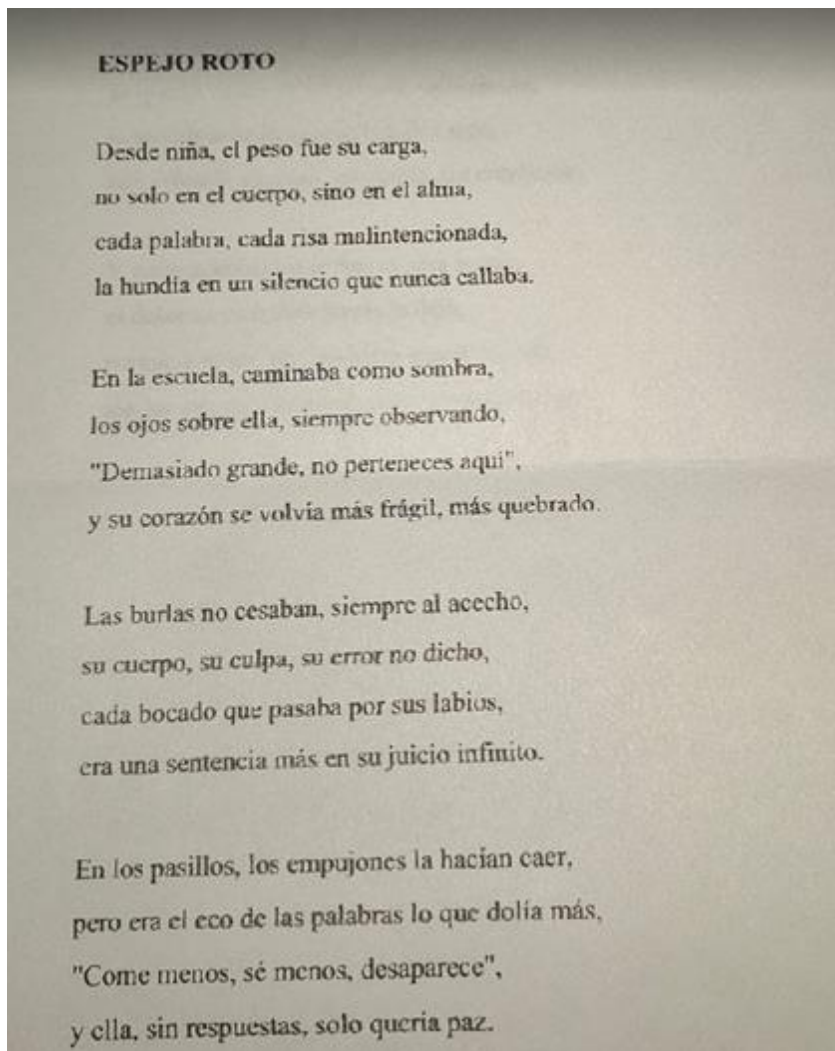


Imagen 2: Narrativa 2

Juli - 14 años.

Este poema manifiesta un inmenso dolor, en donde la estudiante nos muestra cómo ella no fue víctima de acoso escolar sino que creció como si su existencia fuese un exceso, un error, y no tuviese valor. Muestra cómo el cuerpo femenino, en contextos escolares, se convierte en un territorio de lucha, tal cual lo indicó Ibagué, C y Juanita, aquí se maneja el discurso de la exclusión, control y normatividad violenta. Su voz aquí escrita denuncia la espera de una posibilidad de reparación que no llega; Juli, expone la violencia simbólica como un hecho encarnado que nos narra el peso de los gestos de la corporeidad, estos son las miradas, los comentarios, que son parte de una violencia simbólica demarcada por una cultura arbitraria que determina qué cuerpos “pertenecen” y cuáles deben “desaparecer”.

Nuevamente, se hace presente la falta de reconocimiento moral, aquello que está negado desde sus compañeros y comunidad. Ella piensa que su cuerpo es su culpa y por ello desearía una invisibilidad, aquí se rompe el vínculo de amor propio, afectado por la ausencia de reconocimiento afectivo, jurídico y social. Lo hermoso de este ejercicio, aquello que podemos rescatar de este entramado de dolor es que nos narra cómo es posible ponerle palabras al dolor, sabemos que Juli sobrevive al terminar esta historia porque quien narra, vive, y esta denuncia permite crear comunidad. El poema transgrede rompiendo el silencio impuesto por la violencia simbólica y sistémica, lo cual permite reconstruir su identidad dañada.



Imagen 3: Narrativa 3

R, 14 años.

A su corta edad este estudiante denuncia y comprende una experiencia de agresión por origen nacional, donde se expresa la exclusión del espacio común y se le niega al otro la posibilidad de habitar, ser y vivir dignamente. ¿Quién creó las fronteras? Esta imagen es la condensación de discursos sociales y políticos que criminaliza al migrante en esta escuela, la figura naranja representa la imposición de una identidad legítima frente a un otro aparentemente ilegal, e indeseable. Lo que se pone en juego no es solo una pelea física, sino un intento por despojar al otro de su derecho simbólico a pertenecer. Según Bourdieu y Passeron (2017), el capital simbólico como nacionalidad, estatus, prestigio define quién tiene derecho a hablar, habitar o incluso existir en ciertos espacios. La agresión retratada por R refleja la vulneración al reconocimiento más básico: el respeto como persona, la frase xenofóbica es un acto de deshumanización, y lo que está en juego es el derecho a tener derechos, como el derecho a vivir.

Desde Axel Honneth (2009), el migrante es aquí un sujeto al que se le niega el reconocimiento jurídico, social y afectivo, es decir que está tachado en todos los sentidos. Esta imagen interpela a la escuela como espacio ético: ¿Cómo educamos en la hospitalidad? ¿Qué

narrativas permitimos que circulen? ¿Qué silencio mantenemos? Como podrían cuestionar los filósofos españoles, toda pedagogía es una forma de hospitalidad o de exclusión. Este dibujo exige una pedagogía de la acogida, una ética narrativa que restituya la dignidad del otro porque “somos desde siempre guardianes de nuestros hermanos” (Bárcena y Mélich, 2014).



Imagen 4: Narrativa4

C, 15 años.

Por su parte, este último dibujo muestra evidentemente a una estudiante afectada por el acoso, ella lleva una camiseta que dice “NO MÁS”, una expresión de rechazo y agotamiento que sucede en la escuela. A su alrededor hay frases como “mínimo 2 veces al día” y “linda”, pronunciadas por figuras masculinas en actitud de observación o acoso. Y es que, aunque sea increíble, esto sucede en los pasillos del colegio. Esta forma de violencia de género denota una violencia estructural, el acoso sexual cotidiano que sufren muchas niñas y adolescentes, incluso en espacios que deberían ser seguros como la escuela. Desde Bourdieu y Passeron (2017), podemos tener en cuenta que el acoso es una forma de violencia simbólica porque se normaliza, se vuelve parte del paisaje, y muchas veces se minimiza a que sólo es un piropo, cuando en realidad, son actos que reafirman un orden patriarcal donde el cuerpo femenino es visto como objeto público. Este tipo de situaciones se volvieron cotidianas por parte de

estudiantes de grados mayores a niñas de grados menores y la escuela ha fallado en tomar medidas al respecto, la escuela actualmente no es más que un observador de lo que está pasando, no educa a los estudiantes que acosan a las estudiantes. Aquí se le niega a C su derecho a ser reconocida como sujeta porque se le impone una mirada cosificante. El acoso no solo daña, sino que niega la condición de igualdad y respeto, convirtiendo a la persona en “cosa”, pero nuevamente hay esperanza, porque la camiseta “NO MÁS” puede entenderse como un acto narrativo de ruptura. Como dirían Bárcena y Mélich (2014), este dibujo es una pedagogía del testimonio, narrativa de la memoria de la corporeidad, la estudiante se arriesga a decir su verdad, a narrarse y denunciar a la espera de una escuela que actúe a su favor.

Sin embargo, estas imágenes, dibujos, poesías, silencios gritados, empujones, golpes, y acciones subversivas; llevados a cabo por los y las estudiantes, no solo representan dolor, sino que revelan estructuras profundas de violencias que operan en pluralidad en lo cotidiano escolar, hacen visible lo que el sistema ha querido ocultar: el cuerpo juzgado, el origen señalado, la comida vigilada, la identidad marginada, el deseo desbordado. Cada testimonio aquí descrito, cada trazo y palabra, nos sitúa frente a una verdad incómoda: la escuela no es un lugar seguro. Por el contrario, puede convertirse en un escenario donde las violencias simbólicas se establecen con un cómplice, el silencio institucional o tristemente, la banalización adulta.

Inspirándome en los y las autoras nombradas en el capítulo dos, los y las estudiantes me ayudaron a comprender cómo los gestos pueden denunciar, se atreven a decir lo indecible, a romper con la vergüenza impuesta, a narrarse a sí mismos como testigos de su propia historia, como sujetas y sujetos políticos capaces de exigir reconocimiento. Este capítulo no concluye porque esa no es su función, más bien interpela. Las imágenes aquí presentadas no son solo evidencia de las violencias: son también semillas de resistencia, frente al mandato de callar, estos jóvenes dibujan, escriben y alzan su voz. Por eso la institución les quiere silenciar, desea mantener su Acción Pedagógica y Arbitrariedad cultural, borrar, tachar, que no se

nombre, no se les diga, que el exterior no sepa las denuncias, pero nosotros y nosotras como educadores/as, tenemos el deber de visibilizar.

Desde una pedagogía crítica estrechamente ligada a la filosofía como ejercicio ético del pensamiento, estos hechos no pueden ser reducidos a “problemas de disciplina” o “sensibilidad”. La filosofía nos exige pensar el sentido profundo de lo que acontece; la pedagogía crítica nos compromete a transformar las condiciones que permiten que esas violencias persistan. Paulo Freire (2002) en *Pedagogía de la autonomía* nos recuerda que educar es un acto político, no se trata solo de enseñar contenidos, sino de generar conciencia, de nombrar la injusticia y acompañar procesos de emancipación, de preguntarse más allá del echarse la culpa (p. 47). La filosofía, desde su relación con el saber abre la puerta a hacerse preguntas necesarias como las que dieron origen a este proyecto, el tratar de desnaturalizar la violencia, desmontar sus estructuras para comprender sus raíces y así construir espacios escolares más justos, sensibles y humanos, o al menos si “*no logro sanar al otro*” porque debo superar mi complejo de salvadora, “*al menos no herirlo más*”. Escuchar estas voces permite darnos cuenta como sujetos pedagógicos que educar es una decisión ética y política: educar desde lo sensible y para la esperanza.

Por tal motivo, ahora que hemos entretelado los hallazgos de esta investigación podemos reconocer cuáles son las prácticas que nos ayudan a construir una convivencia escolar en la que se reconozca al otro. Las violencias simbólicas no recaen únicamente en ellos y ellas sino también en los maestros y maestras, en las personas de seguridad que deben separar peleas, en los psicorientadores que están allí haciendo lo posible por escucharles, en las coordinadoras que procuran apoyarles, y en todas las personas que permiten hacer posible el espacio llamado escuela. Es así como en el próximo capítulo me concentraré en la lectura pedagógica y apuesta política que he encontrado en el desarrollo de esta investigación. Por supuesto, gracias a los y las estudiantes que participaron en estos diálogos, quienes contribuyeron en sus comprensiones de las violencias simbólicas, y que no pudieron continuar

estudiando en este lugar por las decisiones institucionales. Estas personas, así como yo, continuamos nuestras historias y comprensiones en otros espacios un tanto menos violento, un poco más seguros, sin embargo, la propuesta pedagógica que surge a partir de estos conocimientos sensibles puede llevarse a cabo como Proyecto Institucional en otros espacios.

CAPÍTULO III: Lectura Pedagógica

Este tercer capítulo se propone desglosar cuáles son los efectos de las violencias simbólicas en las corporeidades que se presentan en la escuela, tal que al comprender estos efectos se pueda presentar una propuesta pedagógica nacida desde la experiencia sensible, y del análisis crítico de las violencias simbólicas relatadas por los y las estudiantes en el capítulo anterior, así y gracias a la construcción teórica desarrollada en el capítulo I será posible plantear otros modos de comprendernos desde el reconocimiento. Aquí no se procura dar solución o cómo evitar gestos del desprecio o el no reconocimiento en esta escuela sino buscar el cómo abordar estas violencias.

Como maestra-investigadora, aquello que dirigió este trabajo fue comprender cómo se produce y reproduce la violencia simbólica en el entorno escolar a partir de los gestos entre estudiantes, y cómo estos gestos expresan relaciones de exclusión, poder o reconocimiento del otro en sus corporeidades. Estas comprensiones me hacen preguntar el cómo es posible transformar y accionar pedagógicamente frente a estas formas de violencia, no desde imponer normas, observadores o sanciones, sino desde lo sensible, lo cotidiano y hacer lo posible en el aula por —en palabras del maestro director de grupo cuya voz se manifiesta en el capítulo anterior—no lastimar más a nuestros y nuestras estudiantes.

En este sentido, la necesidad de una propuesta pedagógica no nace únicamente de la voluntad de querer mejorar una problemática, sino del conocer que las violencias simbólicas están ancladas en las prácticas más cotidianas de la escuela, muchas veces normalizadas o silenciadas, y que afectan profundamente a quienes la habitan. Es decir que tal como lo

nombran diversos estudiantes en las entrevistas hechas, estos gestos que se presentan en las violencias simbólicas no son conscientes, no buscan herir al otro, sino que son realizados desde un espacio de diversión y de placer que no desea el daño, sino únicamente el pertenecer. La normalización de estas violencias exige ir más allá del discurso normativo o del castigo porque estos gestos están tan profundamente arraigados que no se pueden modificar con una norma o un castigo; es por ello por lo que se debe proponer espacios pedagógicos que posibiliten la escucha, el reconocimiento mutuo y la elaboración crítica de reconocerse en las experiencias compartidas. Esta propuesta se justifica en la urgencia de abrir el espacio a otros modos de nombrar, narrar y habitar la escuela, donde la palabra permita que el cuerpo sienta y ponga en palabras sus dolores y goces, así también se propone que los guetos estudiantiles puedan tener un lugar para interpelar las formas sutiles en las que se configuran desigualdades, exclusiones y silenciamientos institucionales.

El proyecto educativo institucional (PEI) de cualquier colegio es quien orienta el quehacer pedagógico, ético, político y comunitario, este tiene un compromiso no solo con los estudiantes sino con toda la comunidad estudiantil, siendo fundamental para entender cómo una escuela educa y qué tipo de ser humano busca formar. En ese orden de ideas, esta tesis se fundó en buscar comprender qué ocurría con estos estudiantes categorizados de rebeldes, antiautoritarios, antisistema y comprendí que precisamente ellos y ellas tenían motivos para reflejar sus malestares de esta manera, y estas razones eran la estructura que producía y reproducía violencias.

¿Cómo formamos a estas personas que llegan a una escuela a reproducir lo que han vivido en otra? Es importante permitir este espacio de reflexión y participación de todos los sujetos pedagógicos porque en el contexto de esta escuela particular se me permite entender por qué se presentan esos gestos. No es posible proponer algo prescriptivo, normativo o sancionatorio, si no los observo o dialogo y si no lo he vivido, porque ya existe la norma, la

sanción y el paso a paso de cómo abordar situaciones tipo I, II, III y qué hacer ante las faltas graves de la misma escuela. No obstante, está comprobado que de los estudiantes con matrículas en observación para el año 2024, ninguno de ellos continuó. Y que de un salón que en 2023 tenía 30 estudiantes sólo quedaron 15 al finalizar el 2024, precisamente a causa de las violencias simbólicas. Estos 15 estudiantes faltantes que se retiraron de la escuela demuestran que es necesario un proceso dialógico, integral, formativo, que tenga como base unos principios, es decir que, así como las historias de muchas personas que participaron en esta investigación no cierran, aquí debemos presentar una pregunta que aparece como reflexión final ¿Cómo hacemos para que el respeto a la otredad sea un principio? ¿cómo se asume el reconocimiento del otro desde la esfera de la tolerancia de Honneth (2009) en los escenarios pedagógicos? propongo asumirlo desde la escucha responsable, desde unas comprensiones sensibles, desde el acercamiento dialógico y desde reconocer que la sensibilidad puede ser formada en la reflexión con el otro.

Retomando las tensiones y aprendizajes que emergieron a lo largo de la investigación, los objetivos específicos orientaron el recorrido. Se tiene que los y las estudiantes haciendo uso de sus propias palabras lograron develar lo que no se nombra, pero se padece, aquellos ruidos, comentarios, gestos que recibían y les herían. Pero a su vez, buscaron formas de encuentro posibles, y se comprendió cómo el cuerpo se vuelve territorio de inscripción de lo vivido ya sea a través del silencio o ruido, del miedo o la valentía, de la falta de apetito o la ira. Para iluminar estos procesos, tenemos que en el capítulo uno está el diálogo con autoras y autores como Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo* (2017), Slavoj Žižek en *Sobre la violencia: seis reflexiones marginales* (2009), Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich en *La educación como acontecimiento ético* (2014), y Sylvia Duschatzky y Cristina Corea en *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones* (2020), el cual ha sido fundamental. Desde la

teoría de la violencia simbólica de los sociólogos franceses es posible comprender cómo ciertas violencias se naturalizan en las prácticas escolares y se legitiman a través de la cultura institucional, pues si los estudiantes se inscriben en estas contradicciones que ocurren desde la institucionalidad, entonces eso es lo que llegan a reproducir con sus compañeros y compañeras en lo cotidiano de la escuela desde el habitus. Por su parte, Žižek (2009) nos permite pensar lo ideológico como aquello que se mantiene invisible precisamente porque se integra a lo cotidiano, y que actúa como sostén de formas de violencia que se perciben como “normales”, es decir aquello que los maestros aceptaban de la escuela misma porque era su diario vivir, como las preferencias de las autoridades institucionales ante el manejo de situaciones violentas entre estudiantes. Mientras tanto los maestros españoles como Bárcena y Mèlich (2014) aportan una clave ética y pedagógica desde lo sensible, desde la pedagogía de la interpelación, donde el acontecimiento pedagógico ocurre cuando el otro me afecta y me obliga a responder, cuando no puedo ignorar su rostro.

A partir de este primer capítulo, se tiene que en el capítulo dos desde la lectura de hallazgos fue posible observar qué ocurre cuando no se intervienen las violencias. La escuela que en su ideal es responsabilidad por el otro, nos exige cuidado, escucha, sensibilidad y apertura, no sólo normas o sanciones. Pero esta escuela particular también se encuentra en crisis, se devela que ella se halla inscrita bajo una dominación estructural según la cual no puede evitar reproducir violencias simbólicas mediante la Acción Pedagógica, porque los sujetos que ella recibe son hijos de una sociedad con un habitus inscrito. Sin embargo, como se observa en este caso, existen espacios de ruptura en donde hay sujetos pedagógicos que a partir de la reflexión y escucha rompen con la reproducción de violencias, se cuestionan qué hacer, cómo cambiar y estos son los espacios clave para accionar desde lo sensible.

Me permito ahora narrar algunos resultados revelados desde las entrevistas con base en manifestaciones de violencias: cuando se realizaban preguntas como “En el grado ¿hay

compañeros y compañeras con quienes no te llevas bien?” contestaban afirmativamente, pero al indagar los motivos, señalaban estos grupos que excluían a los demás, que les miraban por encima del hombro, surgían palabras como *superficial, físico, ser exactamente iguales*. Entonces, la escuela reproduce estándares de belleza de una sociedad competitiva, se tienen cuerpos que sí son aceptados según la cultura arbitraria y otros que transgreden. Para estos jóvenes es importante pertenecer a un grupo en donde se ven *exactamente iguales*, sin embargo, quieren sentirse especiales y únicos. He allí la contradicción desde el Manual de convivencia —contrario a lo que indica la constitución política de Colombia en su artículo 1— se sabe que no existe una escuela democrática, participativa y pluralista. Entonces, la diferencia entra a ser el margen de error para pertenecer, los y las diferentes no podían estar allí; es así como la estética cobra una relevancia, en donde las prendas usadas y elementos característicos como el cabello y ropa cobraban vida. Adicionalmente, el deporte surge como un modo por el cual se puede comenzar a pertenecer a un grupo de forma normalizada. Según los diálogos y entrevistas, el deporte en grado noveno era tan significativo que si no practicabas alguno estarías relegado al espacio sobrante, porque el deporte establecía de qué modos pasarías los descansos y los espacios de dispersión donde transcurre la cotidianidad, estos son relevantes incluso para las parejas que se formaban, porque la persona tener un compañero o compañera sentimental demostraba un estatus, perteneciendo de manera inmediata al grupo de la estética agradable.

A su vez, las actividades extra-jornada se convertían en un modo de estar y pertenecer, si se organizaban para alguna salida y alguien no obtenía el permiso para ir, debía hacerlo sino se perdería de los tejidos que ellos y ellas formaban allí. Esto se observó en casos de estudiantes femeninas quienes sus reglas de casa no les permitían asistir de forma tan frecuente a estos eventos como el caso de C, quien se sentía parte y a la vez no del grupo. Esta misma situación ocurría con A, una estudiante que estaba dentro del grupo, jugadora de

voleibol principal quien tenía una madre que impedía que A accediera a un teléfono celular o redes sociales, pero el capital económico y la estética de A le permitían ser la novia de JD. Este último joven llamado JD se convierte en una persona que encarna el perfil del estudiante. En los pocos diálogos que tuve con él —ya que no quiso participar en esta investigación—, me comentó que sus padres le permitían hacer lo que quisiera desde que obtuviera buenas notas, y para él era importante permanecer en esta escuela, aunque había llegado expulsado de otro lugar en grado octavo y fuese mayor que los demás porque le agradaba mucho el ambiente de este lugar. JD es relevante en este caso ya que su nombre fue expresado en cada una de las entrevistas a profundidad y conversaciones como la persona que amenazaba e intimidaba. Este es un estudiante que se caracteriza por no reflejar casi emocionalidad o empatía cuando en clase hablábamos de violencia, situaciones desgarradoras nacionales e internacionales. Pero JD no era en sí el agresor o culpable de estas situaciones vividas, pese a ser un nombre reiterativo en las entrevistas, él sólo era una persona hijo de la sociedad, su habitus le hacía competitivo, los dispositivos estructurales le tenían presente allí como quien en apariencia era el culpable, pero en realidad eran los dispositivos escolares y la estructura jerarquizada.

En diversas ocasiones ocurrió que los y las estudiantes presentaron dificultades en convivencia, pero las personas que recibieron castigos consideraron esas situaciones de manera injusta y estaban en desacuerdo con las resoluciones que la coordinación planteaba. Žižek (2009) nos hace ver que a veces nos enfocamos solo en la violencia subjetiva y visible como gritos y peleas, pero ignoramos las formas de violencia simbólica, como en este caso, desde la estructura del sistema mismo de la escuela por medio de su Autoridad Pedagógica y Arbitrariedad Cultural, en tanto que la norma genera exclusiones, desigualdad y sufrimiento estructural. Estas jerarquías que parecen naturales, es clara la preferencia institucional cuando se valora más a un estudiante porque tiene un excelente historial académico, pero no se observa el trasfondo del asunto y se ignora a la persona. Esta violencia simbólica que es

invisible y se presenta como parte del sistema de la escuela, cuenta con el consentimiento de quien la sufre ya que ellos firmaron el Manual de convivencia a principio de año, se naturaliza y no parece violencia si la Dirección o Coordinación opta por seguir el Manual ya que fue elaborado para ello. Los y las estudiantes toman estas situaciones *como “es injusto pero está bien” o “es lo normal”* porque reconocen que si el agresor es el compañero o compañera perfil del estudiante ideal, entonces los demás estudiantes sienten que deben callar y aceptar este tipo de situaciones considerándolas naturales porque denunciarlas no es una opción. Estas contradicciones notorias se reflejan en tanto que *“el colegio se preocupa por muchas cosas como los uniformes, la puntualidad y eso también es importante, y eso está bien pero no se dan cuenta de muchas cosas que pasan, acá pasa mucho bullying, drogas, temas de depresión y así” (Socorro, 15 años)*, es decir que los y las estudiantes sí notan las incongruencias institucionales, ellos conocen que hay asuntos más relevantes que ser un perfil de estudiante ideal. Por ejemplo, se habla de solidaridad en este y se invita a los y las “... estudiantes para que privilegien lo comunitario antes que lo individual” (Manual de convivencia, 2025), sin embargo, se dan incentivos por ocupar el primer puesto, por guardar silencio y obedecer, se premia el alejarse de aquella persona que es diferente y acercarse a aquellas que son perfil ideal.

Con base en estas situaciones vividas, es urgente reconocer que los y las estudiantes se agrupan en estos guetos o manadas descritos anteriormente buscando pertenecer y en otras palabras sobrevivir, no quieren estar solos y buscan ser aceptados adoptando modos de presentarse y estar dentro de una estructura. La violencia simbólica se reproduce por medio del habitus, se interioriza cuando esta escuela no reflexiona sobre su rol como agente cultural y político. Como si fuese una enfermedad, los y las estudiantes al naturalizar estas acciones, comienzan a reproducir estas violencias dentro de su cotidianidad. De tal manera que, en el aula, en los pasillos, en las canchas se comienzan a escuchar bromas y comentarios que se

clasifican como normales o en sus palabras “bobadas”, asuntos de una índole no tan grande hasta que se reacciona reflejando en violencia subjetiva.

En las entrevistas realizadas los y las estudiantes manifestaban justamente que esos comentarios a veces eran incómodos, que ellos la mayor parte del tiempo tendían a no prestarles atención pero que en ocasiones ya era demasiado. Esto lo decían estudiantes que habían sido agresores y ahora comprendían qué habían hecho, y otros que se sentían agredidos en algún punto por esas palabras. Al preguntar por la naturaleza de las palabras manifestaban cosas como burlas de su físico, de su nivel de inteligencia, por ejemplo, decirles bobo, o a hacer una burla constante a su forma de hablar y/o a qué tan bueno era en los deportes. Para ahondar en estos gestos de la corporeidad que son estos comentarios, estas miradas, estos ruidos, estas caras, estas risas y burlas, me permito regresar a la primera entrada que escribí en el capítulo anterior, ya que esta fue la que me permitió notar que existían diversas formas de violencia en este grado, y a partir de allí reconocer que los y las estudiantes únicamente estaban reproduciendo las violencias que eran parte de su habitus.

A final de año y a partir de las entrevistas que se planificaron decidí acercarme a RD para dialogar con él y conocer sus sentires. Encontré a partir de observaciones in situ, en espacios de descanso, almuerzo, juegos deportivos, que RD estaba más adaptado al grupo, estaba siendo amigable con aquellas personas que se burlaban de él, le hacían comentarios y le excluían. Su situación cuando llegó como estudiante nuevo era tal que él se relacionaba con los estudiantes más jocosos, ruidosos y que gustaban de hacer lo que la institución entiende como “disruptivo”, sin embargo, en ese año 2023 la cantidad de estudiantes se redujo significativamente y sus amigos se fueron. Su semblante se observaba más callado y silencioso, pero poco a poco estaba siendo más amigable y aceptado en el salón. Cuando me acerqué a preguntar por estas situaciones y su cambio me comentó que él intentó *“cambiar lo que mis compañeros pensaban de mí”* (RD, 14 años). Esto, aunque no lo manifesté me

cuestionó porque ello significaba que había moldeado su identidad cultural por los demás, ya no reía tan fuerte, ya no bromeaba como antes, aunque consiguió pertenecer al grupo más “ruidoso” del grado. *“Yo siento que el año pasado todo el mundo tenía algo contra mí, yo siento que hicieron hasta lo imposible por sacarme de acá, me ponían demasiada presión encima para ser como ellos quisieran, por ejemplo JD, lo pusieron detrás mío para que me pegara calvazos cada vez que yo comenzara a molestar, y dijo que si seguía así me iba a pegar”* (RD, 14 años). Finalmente, me confesó lo que había ocurrido el año anterior durante la dirección de grupo con mi compañera, yo ignoraba por completo las amenazas que él recibía de su compañero, el hecho de que C también le había hecho sentir *“humillado todos los días”* (RD, 14 años). Por prejuicios, no pensé que una chica como ella fuese capaz de humillar a otro, pero comprendí por RD que fue una situación donde ella no aceptaba la diferencia de RD, su risa, su ruido, su cultura. En palabras de RD, él nunca quiso *“incomodarla”*, únicamente estaba sentado en el puesto de al lado, y sólo era él mismo. No obstante, logré observar cómo él narraba que se había sentido violentado, y cómo a partir de estas reflexiones de la clase, un día C se acercó a pedirle perdón de forma genuina. *“Yo cuando llegué este año me sentí demasiado sólo, demasiado. Yo principalmente siento que yo tuve que cambiar para ganarme el corazón de las personas que quisieron hacerme daño”* (RD, 14 años). Curiosamente su narración estaba libre de dolor y se escuchaba tranquila, incluso con algo de orgullo *“Por ejemplo, me gané el corazón de C, en una fiesta yo me quedé hablando con ella un rato y de verdad ella me pidió perdón profe, porque ella intentó hablar para que me sacaran y a mí se me escurrió una lágrima.... demostré quién era yo, paciencia, tranquilidad, calma, ganas de mejorar y de aplicar mi presencia”* (RD, 14 años). La verdad era que C estaba tan cansada del ruido de sus compañeros, similar a lo que narraba Ibagué, tal que culpaba a RD de ese ruido. Ella misma con su perfil de estudiante ideal fue a pedirle ayuda a la Coordinación para que expulsaran a RD, asunto que no ocurrió porque RD venía de un colegio que era de la misma orden religiosa, pero en República Dominicana, por tal motivo había sido un traslado de país sencillo y que

adicionalmente eran tres estudiantes nuevos pertenecientes a una sola familia. Sin embargo, la coordinación sí escuchó y tomó cartas en el asunto desde la norma, desde el Manual, siendo especialmente exigente con RD llegando hasta el límite de una matrícula condicional en su primer año.

Allí se puede observar que tal como el estudiante lo reveló, era cierto que sus compañeros y el colegio mismo hizo varias cosas para moldear sus modos de expresión cultural, esta es la falta de aceptación de la que hablan los autores españoles, porque cuando el otro me acontece yo debería reconocer su rostro (Bárcena y Mélich, 2014). Y esas irrupciones de lo raro, lo diferente fuera de lo que la norma considera apropiado, aquello con lo que tengo un encuentro, ello es el acontecimiento que me pide que le reconozca. *“yo siento que en este colegio las violencias físicas no se viven tanto, se viven más amenazas” (RD, 14 años)*. Esas amenazas que él narraba que vivió fueron por parte de JD, personaje que aún hoy él decía que evitaba, que no le hacía sentir bien, que, aunque ya pudiesen aceptarse prefería no verle, ni siquiera querer acercarse. Ese gesto amenazante del otro era el que se manifestaba en su corporeidad que le evitaba y se ausentaba en cuanto le veía, pero no huía, él estaba presente, compartía el mismo espacio, sólo no quería verle. *“... Mi miedo principal en este año es qué pasará si me quedo sólo” (RD, 14 a)*. RD comprendió por medio de cómo se obligó a moldearse cuál era la forma de lograr que los demás le reconocieran y le aceptaran, no pude evitar que él tuviese miedo a perder a sus amigos, o que él tuviese que modificar su comportamiento y perder parte de su identidad cultural para ser aceptado por un grupo, porque como me decía en un principio *“yo siento que ahora soy parte de un grupo, ahora tengo amigos y eso es más importante” (RD, 14 a)*. Y esta era la situación, el simple hecho de pertenecer, ser parte de un grupo, para estos jóvenes su grupo era su red de apoyo, si eran parte de un gueto, el gesto amenazante del otro, aunque le interpelaba no presentaba una amenaza. No

importaba llegar a borrar su identidad, lo más importante era que el otro aceptara mi presencia a su lado, si era necesaria una modificación para sentirse amado, esta se llevaría a cabo.

Estas formas de violencia simbólica, —que se manifiestan en bromas constantes, en la exclusión cotidiana, en el uso del lenguaje para ridiculizar o subestimar a ciertos compañeros y compañeras —, son acumulativas y profundamente dañinas. Lo complejo es que la autoridad pedagógica toma estas expresiones "normales", "cosas de niños" o "bromas inofensivas" haciendo que los estudiantes acaten las normas de sentarse y obedecer en el aula ignorando lo que les hace sentir estos comentarios. Sin embargo, en el día a día, estas violencias generan un exceso de malestar e incomodidad que según su semblante comienza a acumularse en silencio hasta lo que ellos definen como "explotar". Cuando un estudiante, por ejemplo, reacciona con un golpe físico tras meses de recibir burlas constantes, lo que está ocurriendo no es una agresión que surge de la nada, sino una expresión de un límite desbordado por la repetición de violencias que no fueron nombradas, reconocidas ni atendidas. Lo paradójico es que el sistema, como señala Žižek (2009), solo responde ante la violencia visible como el golpe, el grito, pero no frente a la estructura que permitió que esa situación se manifestara. Esto nos lleva a cuestionar el carácter de la justicia en donde el sistema escolar sanciona, dialoga o permite, pues en realidad, al castigar únicamente la reacción visible y no reconocer factores simbólicos previos, lo que se hace es que los sujetos pedagógicos interioricen y se reproduzca la desigualdad —contario al ser solidario, de lo cual hablan en su manual de convivencia—. Como bien explican los y las estudiantes, si quien refleja una violencia subjetiva tiene un estatus privilegiado, sus actos tienden a ser minimizados o justificados, entonces ¿para qué existe el sistema que penaliza y condena? ¿de qué sirve la norma de no herir al otro establecida en el Manual de Convivencia artículo 28 literal k? Esta perpetuación e inmunidad aparente es una manifestación de la violencia simbólica.

Según las entradas analizadas, la persona agredida, en cambio, queda en una posición de vulnerabilidad con doble reiteración: primero por la violencia recibida producto de la violencia simbólica que le ha dejado una herida, y segundo por el castigo que recibe cuando reacciona ante su herida. Este patrón reproduce una estructura de castigo para unos y no para otros, donde las normas no se aplican de forma equitativa, sino según el capital que cada estudiante tiene. Aquí la escuela deja de ser un espacio de cuidado y justicia, en este sentido, los y las estudiantes no solo conviven con estas dinámicas de poder, sino que aprenden de ellas; ello porque la escuela enseña incluso cuando no habla, aun cuando guarda silencio. Por eso, quienes están cubiertos por un estatus o un lugar simbólicamente privilegiado dentro de la comunidad escolar, gozan de una permisividad institucional hasta que aparece alguien que, como dirían ellos mismos, “ya no se aguanta más” y responde con fuerza. A veces esa respuesta viene de una persona que ha cambiado, que ahora tiene un semblante firme, que ya no quiere ceder ni callar, y eso rompe, transgrediendo la normalidad de la escuela; aquella normalidad que llega a hacer que el poder cambie y demostrando que ya no pueden causarles más daño a estos personajes que antes no se defendían pero que ahora se protegen a sí mismos. Pero incluso entonces, el sistema reacciona castigando la ruptura, pero no mira la cadena que la antecedió. Esta lógica de resolución de conflictos por medio de un perdón impuesto para continuar en el colegio y no tener más problemas, no solo perpetúa el malestar, sino que enseña a naturalizarlo. Se vuelve parte del paisaje escolar, y ello es observable desde los más pequeños quienes comienzan a comprender que si lastiman y piden perdón como dice el dicho popular “el que peca y reza empata”, entonces comprenden que pueden decir palabras sin sentirlas.

Por ello, la violencia simbólica no es un accidente o un problema de algunos estudiantes, sino una forma de socialización arraigada en la cultura, aquella Arbitrariedad Cultural que se reproduce cuando no hay reflexión verdadera iluminada por una pedagogía

crítica o la enseñanza de la sensibilidad. Es aquí cuando se hace necesaria una pedagogía del cuidado y de la justicia que no puede mirar para otro lado: debe reconocer estas violencias, nombrarlas, para así construir un espacio donde la escucha verdadera y el reconocimiento del otro sean una realidad.

Como otro punto relevante para la propuesta y abordar las violencias, las experiencias relatadas por los y las estudiantes evidencian una contradicción en las esferas del reconocimiento propuestas por Honneth (2009), tal que cuando no se reconocen, es notoria la herida en la identidad del sujeto que se siente desvalorizado y excluido, ilustremos estas situaciones: Primero, en la esfera del amor o reconocimiento emocional, se percibe cómo esta escuela no logró acoger a estudiantes como Violeta, Ibagué o a T, pero también a maestros que buscaban cuidar a estos jóvenes, ellos no encuentran espacios de escucha genuina sino normas disciplinarias que no les permiten nombrar esas emociones, esta ausencia de cuidado impide la empatía. En segundo lugar, se tiene que, en la esfera del respeto legal, se hace evidente que la aplicación de las normas no es equitativa en este caso. El respeto a la constitución y al Manual de Convivencia se da cuando los privilegios de ciertos estudiantes —por su rendimiento, popularidad o cercanía con figuras de autoridad— les ponen por encima del resto. Tercero, en la esfera del reconocimiento social o de la solidaridad, los y las estudiantes que no encajan en los moldes hegemónicos —por su nacionalidad, forma de ser, hablar, vestir o pensar— son invisibilizados o ridiculizados.

Frente a esta ruptura del reconocimiento en todos los aspectos que narra el heredero de la escuela de Fráncfort, mi propuesta desde la pedagogía crítica e íntimamente ligada a la filosofía es procurar abordar estas violencias que debido a su estructura inevitablemente se hacen presentes y son invisibles, ello requiere de generar prácticas que restauren estos vínculos rotos desde la reflexividad y una ética no basada en valores sino en principios fundamentales como la esfera de la tolerancia y el respeto. Este abordaje tiene la posibilidad de

ser transformador a través de la pedagogía, si podemos aprender a ser insensibles debido a un sistema que glorifica la competitividad; entonces, desde la pedagogía es posible enseñar la sensibilidad, porque esta es accionante; pasar por lo sensible desacomoda, obliga a tener una apertura al acontecimiento, y ello se obtiene a través de un proceso de sensibilización pedagógico, porque hacerse responsable del otro se logra a partir del reconocimiento recíproco, el diálogo, la reflexión crítica, y la formación desde la filosofía. Por ejemplo, es necesaria una revisión crítica del Manual de Convivencia a través de una lectura ética y filosófica, que problematice la norma, la justicia, la autoridad, el diálogo, y presente acciones reparadoras desde la voz de los y las estudiantes.

Esta propuesta de revisar críticamente las normas impuestas por medio de ese Manual de convivencia no es un capricho, sino que nace de la necesidad de una educación que se asuma como práctica transformadora, como acto ético, como posibilidad de emancipación y no como imposición o escrutinio público. En palabras de Paulo Freire, enseñar no es transferir conocimiento (2008), de tal manera que se hace necesario reconocer a los y las estudiantes como sujetos con una historia para que ellos puedan interrogarse sus propias experiencias de exclusión y agresión, dándoles lenguaje para nombrar lo que sienten y piensan, reconociendo su necesidad de pedir perdón genuinamente y no por obligación institucional. Adicionalmente, generar redes de cuidado donde se priorice la escucha activa, el reconocimiento emocional del otro, y el desacuerdo sin violencia. Aquí, un perdón genuino como el que tuvo Socorro y Guaduas con Ibagué es un acto que sana, como el que tuvo C con RD es una acción que cambia y da esperanzas, para que no pase lo que ocurrió con Violeta y T, que un día simplemente se ausentaron y no les volvimos a ver porque para ellos era más sano ausentarse que aceptar una situación mediada por un perdón impuesto.

La escuela es una comunidad de sentido, más allá de una didáctica basada en talleres, se puede hacer uso de círculos de cuidado en donde hayan narrativas personales como se hizo

en el capítulo dos, o diarios donde se plasman sensibilidades, espacios donde se permita hacer análisis crítico de casos de convivencia tal que los mismos estudiantes puedan expresarse para establecer sus límites o para reparar relaciones, todo ello permitiría la creación de nuevos modos de relacionarse donde el respeto a la otredad pueda convertirse en un principio desde la escucha responsable, la sensibilidad educada y por medio de un acercamiento dialógico toma como base la esfera de la tolerancia, del respeto y de la empatía propuesta por Honneth (2009).

CAPÍTULO IV: ¿Qué hacer con las violencias?

Esta investigación ha permitido comprender que la violencia simbólica en esta escuela no es un fenómeno aislado ni exclusivo de ciertas interacciones entre estudiantes, sino una red compleja que atraviesa lo institucional, lo pedagógico, lo discursivo y lo cotidiano. Durante el primer capítulo se encontró en la conversación teórica de los autores y autoras consultadas que estas violencias simbólicas no se comprenden como un acto individual intencional, sino como una forma estructural e institucional de dominación, la cual se ejerce de manera inconsciente a través del habitus y los dispositivos escolares. En este sentido, la fundamentación teórica fue construida en diálogo constante con las situaciones vividas y observadas en la escuela, utilizando las categorías como una forma de comprender más profundamente lo que allí ocurría. En ese sentido, estos conceptos no fueron impuestos sobre la realidad, sino que permitieron visibilizar aquello que era desconocido en la cotidianidad escolar.

Esta escuela es un lugar en crisis, tomado como espacio de reproducción y producción cultural, quien no solo educa en contenidos, sino que modela gestos, modos de relación y formas de existir con el otro, en ese orden de ideas, la institucionalidad en la escuela produce violencias que se reproducen en el cuerpo estudiantil y además de ello se enseñan, porque se enseña la indiferencia, la insensibilidad, el individualismo y la competitividad. En ese sentido,

en el capítulo II, a medida que iba desarrollando el diario de campo autorreflexivo, pero en conversación con los y las adolescentes, se comienza a notar que las experiencias registradas en las entradas relatadas por los sujetos pedagógicos no eran hechos aislados, sino expresiones de estructuras lógicas ya descritas por los autores del capítulo I. Así se logra comprender cómo estas violencias se configuran en lo cotidiano a través de gestos, palabras, jerarquías y exclusiones que se naturalizan en la cotidianidad de la escuela, no sólo durante la jornada de clases sino también en esa escuela extra-jornada en la que los maestros y maestras no están, pero cuyas situaciones repercuten en el aula.

Este diario autorreflexivo no solo evidenció los mecanismos de dominación sutil que atraviesan las relaciones entre pares, sino que además registra los modos por los cuales la institucionalidad permite que se reproduzcan violencias subjetivas cargadas de significados con un trasfondo de violencias simbólicas. Estas entradas bajo la luz de las categorías permiten abrir una puerta para pensar alternativas pedagógicas desde el reconocimiento del otro, las problemáticas que se presentaron al abordarse a partir de la crítica, la escucha al otro y el reconocimiento de este, permite proponer el cuidado del otro como forma posible de transformar los vínculos y resignificar la escuela. Adicionalmente, se halla que los gestos violentos en la escuela entre los y las estudiantes no siempre son conscientes, ni su intención deliberada; en mi diario es claro que no se puede observar únicamente para quedarse en la función del cotilleo de la escuela, de la queja entre colegas sino que es necesaria la comprensión de que si los y las estudiantes manifiestan su inconformidad, actúan con rebeldía, demandan y presentan su descontento en las clases y en la escuela, es porque están gritando que algo está pasando, están denunciando aquello que no se logra nombrar. Quienes entre los y las adolescentes de la escuela ejercen violencias por medio del comentario, del gesto, la mirada, están reproduciendo lógicas arraigadas de desprecio, exclusión y jerarquización que han sido tan naturalizadas dentro de sí, un habitus que no comprenden en su actuar, pues en la

mayoría de los casos sólo quieren pertenecer a ese gueto estudiantil que les protege y les otorga una sensación de identidad.

En este capítulo II también se esclareció que la violencia simbólica actúa precisamente allí donde la sensibilidad se trivializa, donde el sufrimiento del otro se vuelve invisible o, peor aún, objeto de burla o placer. Estas violencias simbólicas, me permito recordar que son manifestadas en lo soterrado, en lo que en apariencia es lo normal y no se sale del orden establecido de un sistema, estas, van mucho más allá de las cifras de acoso escolar que se presentaron en el apartado titulado “El padecimiento de violencias en la escuela colombiana” de este trabajo. Por el contrario, estas violencias simbólicas en la escuela no son cuantificables, ellas afectan al otro en su interioridad, en su corporeidad. Recordemos nuevamente desde Bourdieu y Passeron (2017) que el habitus va inmiscuyéndose en nuestra forma de ser-en-el-mundo porque nadie lo enseña, este depende de nuestras condiciones sociales con las que crezcamos. No obstante, en la institución también hay un hábitus que permite tener una autoridad legítima, allí en la escuela al no haber una verdadera igualdad de oportunidades, —sino que las relaciones sociales se transforman en estructuras y formas de ascender—, los modos de ser violentos comienzan a reproducirse en las interacciones entre estudiantes, porque ellos y ellas reproducen lo que han visto hacer a los adultos que están a cargo de su educación y son autoridad en el sistema; los y las estudiantes reconocen las incongruencias en la institucionalidad que impone la ley para unas personas y para otras no, y asimismo continúan interiorizando estas violencias hasta volverse un acto natural de su modo de acontecer. La escuela es un microcosmos de la sociedad tal como se ha contemplado a lo largo de este trabajo, y por tal motivo, entre los y las estudiantes las violencias simbólicas aprehendidas se materializan en las palabras, en las miradas, en los silencios, en los actos institucionales que sancionan lo diferente, que castigan lo singular y que promueven una falsa

idea de convivencia basada en la homogeneidad, el silencio y la obediencia —siguiendo su Manual de Convivencia —.

Gracias a estos registros del diario de campo autorreflexivo; sumado a las conversaciones y entrevistas en profundidad bajo la luz de la construcción teórica; en el capítulo III se abordan las prácticas que contribuyen a la construcción de la convivencia escolar desde la perspectiva del reconocimiento del otro entre los y las estudiantes. Estas pueden reconocerse como espacios de escucha responsable y respetuosa por medio de conversaciones horizontales, no jerarquizadas, donde todos y todas puedan hablar en igualdad de condiciones. Sin embargo, para ello es necesario construir prácticas en donde se permita construir la empatía a partir de narrativas de vida, en donde si se quiere ser escuchado entonces se tenga un espacio de escucha real, no aparente y tampoco por medio de imposiciones o sancionamientos; donde si se quiere ser respetado, se respete; donde se reconozca que el dolor del otro también me pesa a mí porque yo no puedo ser yo si no hay un otro que me reconozca como tal, y donde el otro no se presente como amenaza sino como un ser que puede enriquecer mi sensibilidad. Adicionalmente, en estas prácticas también se puede nombrar el valorar lo comunitario más que lo individual, eliminar las acciones competitivas para permitirnos rechazar lógicas de exclusión. De esta manera, permitir que los sujetos pedagógicos tengan participación en la toma de decisiones escolares desde asambleas y comités de convivencia, prácticas que sean verdaderamente democráticas para que los y las estudiantes puedan visibilizarse, nombrarse desde el respeto como sujetos de derechos con una verdadera voz que pueda ser escuchada.

Para que estas prácticas que acabo de nombrar puedan llevarse a cabo es necesario educar la sensibilidad, puesto que nuestros estudiantes — tal como lo nombraba el Maestro director de grupo Mat, sumado a la lectura del Psico-orientador —, acontecen delante de nosotros solicitando su reconocimiento. Es por ello que a medida que iba realizando el diario de

campo sumado al diálogo con los y las estudiantes, pude evidenciar un giro: emergió una sensibilidad que no había sido nombrada, una reflexión más profunda sobre el daño y el autocuidado, una apertura hacia el otro desde el reconocimiento y no una negación o indiferencia por el otro. En este capítulo III se muestra cómo algunos estudiantes llegaron a tomar decisiones personales durante el proceso reflexivo, tales como la elección del perdón no impuesto o la protección de sí mismos ante entornos hostiles.

Me permito explicar que en estas decisiones de las que fui testigo, lo sensible se volvió político, y lo político, pedagógico. Es decir que el reconocer que mis palabras duelen, lastiman aún sin que yo me lo proponga, me lleva a pensar de mejor manera antes de entregarle mi palabra y gesto al otro. En este punto había modos de aparecer frente al otro como agresor, estaban los estudiantes que buscaban hacer daño al otro porque no toleraban su presencia como lo hizo C para intentar sacar de la escuela al estudiante de República Dominicana; y están otros estudiantes que sin intenciones de hacer daño lo hacían, únicamente porque querían pertenecer a un grupo. En estos dos modos de aparecer, las personas agresoras decidieron por sí mismas sensibilizarse con el otro, entregarse a sentir el dolor causado y buscar la sanidad para sí y para el otro por medio del perdón, del abrazo y de acoger al otro aceptando sus diferencias.

Pero este proceso reflexivo sólo es posible si se enseña a partir de la pedagogía crítica que es accionante, si se desacomodan a partir de lo sensible, para que tomen posición y actúen. Por ejemplo, para Socorro comprender que había lastimado a Ibagué una vez fue educado en qué son las violencias y reconocer cuáles fueron sus gestos al burlarse de su habla, el ponerle un apodo años atrás, llegaron a reproducir las burlas que le hicieron daño a su compañera más adelante. Además, sólo comprendió los alcances de sus palabras y gestos se reconoció a sí mismo como reproductor de violencias. Después de un proceso de sensibilización pedagógico, se generó en él la necesidad de entregar un perdón que sana,

hacer una pausa entre todo el caos y demostrarle a la otra persona que esta vez puede tocar a su puerta para hacerle sentir que es vista y reconocerle. Por otra parte, en el caso de C, ella tuvo que ponerse en los zapatos del otro para reconocer cuáles fueron las palabras y los gestos que entregados por ella lastimaron a RD. En diálogos conmigo me confesó que

“la gente se quiere sentir aceptada, entonces tienen que adaptar sus comportamientos para caer bien, entonces también deben estar con gente rodeada que les haga tener estatus, entonces si no lo están o si ven a alguien de su grupito que están con gente que no es del estatus que quieren, pues van a hacer comentarios malos... siento que se burlan mucho de muchas personas, hacen comentarios que mí se me pueden pegar, lo cual no quiero” (C, 15 años).

Es decir que las relaciones se convierten en medios para mantener una clase o un estatus como ella lo decía. De esta manera ella se sintió forzada a comportarse de tal manera que debía hacer comentarios y actuar consecuentemente con acciones también dañaban a los demás. No obstante, su momento de reflexión llegó cuando ella misma se reconoció como víctima de comentarios, que en sus palabras eran *“murmillos o caras, comentan cosas físicas de uno, lo que uno hace lo que le gusta o que no, todos somos muy hipócritas con todos” (C, 15 años)*, su situación llegó a tal punto que decidió hablar con el psico orientador para resolverse, en sus palabras había llegado a un punto en el que *“exploté, pero pues exploté conmigo” (C, 15 años)* y necesitaba regularse porque el contexto en el cual le exigía necesitaba pretender que estaba bien. Ella explotó en silencio, con ella misma, no gritó, no lloró, no dijo nada, su rostro reflejaba la típica sonrisa, pero buscó ayuda con su director de grupo, con su madre, con psico-orientación y pidió ser escuchada. Hay diferentes grupos que se disputan el imponer su visión del mundo como única y legítima, de acuerdo a lo que decía esta estudiante *“se ha normalizado mucho el tratarse mal, ya está normalizado mucho que a uno lo critiquen o hablen mal de uno... todo se está normalizando, el hablar mal de una persona, el mirar mal a*

una persona, todo... suena feo pero pues toca uno llevársela bien y hacerse el ambiente, no puedo hacerles pensar como yo pienso..." (C, 15 años) bajo su mirada y su vivencia habían unos villanos y estas personas eran parte de su grupo, a ella le gustaba pertenecer, estar allí para que no se levantaran en contra de ella, incluso si lo hacían ella tan sólo ponía un límite con su semblante para que no se entrometieran con ella, al menos frente a su rostro *"aquí es fácil crear amistades, es difícil crear lazos... de pronto Su es un lazo fuerte, porque sé que si hablas mal de mí, ella no lo no lo haría... pero siento que no defendería mi nombre."* (C, 15 años). Y este era el punto, el grupo, aunque la hacía parte de, no tenía un código de lealtad para con ella, pues entre su capital no contaba con el capital económico para actividades extra-jornadas ya que ella era becada, tampoco tenía el poder para exigir esa lealtad de protección, por tal motivo y por asuntos económicos, a final de año decidió retirarse.

Al conocer su importante punto de vista, reconocí que esta misma situación se vivía a causa de la enseñanza de la escuela, por lo cual al preguntarle por la institución y lo que había hecho por resolver estas dificultades, ella me comentaba que la Coordinación sólo normalizaba todo, es decir, pasaba las situaciones y comentario por alto a menos que fuese una violencia subjetiva evidente. Pero al preguntarle por su situación con RD sólo comentó *"bien, él y yo ya estamos bien, pues... cada persona nace con su personalidad"* (C, 15 años). A partir de su experiencia personal, ella se había educado en lo sensible y se había permitido reconocer a RD desde el afecto, la empatía y el respeto, ella genuinamente se había arrepentido de sus actos y le había pedido perdón, así los dos habían sanado un poco ese dolor. Este acto genuino de abrazar y acoger permite un efecto agradable porque logra construir a partir de ese dolor, de esa ira y esos sentires, nuevos vínculos que no pretenden borrar el pasado e ignorar lo que ha sido, sino que recoge y con ello construye nuevas bases para seguir adelante. Tal vez en otra escuela C se permita ser ella misma sin buscar moldearse para ser aceptada, y tal vez RD

recordará para siempre cómo se ganó el corazón de las personas que en sus palabras le *“humillaban”* y *“querían hacerle daño”*.

No obstante, algunas de estas afecciones de las violencias simbólicas sobre las corporeidades no son tan agradables como lo narrado anteriormente. Puesto que también se debe reconocer que no todas las personas que iniciaron o fueron nombradas en este proyecto continuaron su proceso en esta escuela. Así como la reciente narrada C, muchas de ellas tuvieron que dejar el lugar forzosamente, ya fuese por cuestiones económicas, de salud, por recorte de personal o por los efectos del Manual de Convivencia que contrario a formarle sólo le ha castigado. Muchas otras personas por autocuidado, preferimos cortar lazos con este lugar que durante años nos ayudó a deconstruirnos.

Finalmente, es importante resaltar cómo esta experiencia también interpela mi propia responsabilidad como educadora e investigadora. ¿Qué implica ser responsable de mi palabra frente al otro? ¿Qué efectos tiene ser testiga de contradicciones profundas entre el discurso pedagógico y las prácticas reales? Esta escuela exige al estudiante ser respetuoso, honesto, empático, pero muchas veces niega esos mismos valores desde la acción institucional. Este desgarramiento simbólico es también una forma de violencia: cuando los maestros se van, cuando los vínculos se rompen sin posibilidad de sanar, cuando no hay derecho al duelo ni al desacuerdo. Si algo ha quedado claro en esta tesis es que la violencia simbólica no puede pensarse como un problema individual o referente a la conducta de los y las estudiantes. Esta es una estructura, una lógica cultural que se filtra en los modos de enseñar, de sancionar, de convivir. Hacer una escuela distinta implica reconocer que los y las estudiantes no quieren ser moldeados, sino reconocidos en su singularidad. Quieren gritar quiénes son, y esperan que se les escuche sin temor. Por eso, es preciso construir un proceso de sensibilización pedagógica que no enseñe a sobrevivir en las violencias, sino que permita abordarlas. Hacerse responsable del otro sí es posible por medio de un proceso de sensibilización, llegar a

reconocer al otro con su diferencia desde el conflicto, con posibilidad de transformar lo que duele es la propuesta que se presenta, la cual no pretende resolver la problemática, sino que busca abrir posibilidades de lectura y transformación desde las pedagogías críticas y sensibles, desde el lugar ético del cuidado, el reconocimiento y la escucha.

Epílogo

Violencias simbólicas, gestos visibles

Los cuerpos presentes en este trabajo son aquellos que no han podido escapar a las violencias del sistema educativo. Son cuerpos que han resistido por medio de actos de insurrección, mostrando fallas, haciendo evidente las rupturas, señalando las contradicciones institucionales con las cuales han convivido. La violencia simbólica en la escuela es una forma de poder y dominación que se mueve entre pasillos, miradas, ruidos, voces silenciadas, normas no dichas entre guetos, llantos que no brotan, y otros. Esta es en gran medida invisible y opera de forma no consciente, pese a ello es observable en las huellas que deja por medio de los gestos de la corporeidad. Estos gestos son una unidad inseparable del cuerpo donde se materializan las interacciones y manifestaciones cargadas de sentido; son quienes tumban el velo del silencio visibilizando las violencias del sistema.

Los gestos de la corporeidad comunican más no son la violencia en sí misma, ellos revelan exclusiones, jerarquías y resistencias. Contienen la densidad de estructuras históricas y culturales, desde la tonalidad de la voz en la risa y en la burla, hasta el significado del chiste; ellos son fragmentos de una narrativa mayor que se teje entre todos los sujetos pedagógicos. Es en esas grietas donde mi estudio se sitúa, sin reducir la violencia simbólica a un acto visible, pero con la propuesta de continuar estudiando el gesto porque este es quien la delata. La escuela, como lugar de encuentro, posibilita la apertura al reconocimiento del otro a partir de luchas y de conflictos, pues la violencia no sólo permite rastrear la defensa o dolor, también

contiene aperturas a posibilidades de perdón y reconocimiento del otro que soy yo y es mi hermano.

La relevancia de este estudio de caso situado en esta escuela en particular se resalta en reconocer la violencia simbólica por medio del gesto, y este es el primer paso para transformarla. Observar los gestos no es quedarse en la superficie, sino aceptar que el cuerpo es escenario de la vida escolar, saber que allí se juega el reconocimiento de cada sujeto pedagógico. Si algo deseo que permanezca de esta investigación es la invitación a mirar con más atención lo invisible, a no pasar por alto lo que parece insignificante, y estos son los gestos de la corporeidad. Tal vez, en ese mirar con cuidado, podamos descubrir no solo las huellas de la violencia, sino también los gestos que cuidan, protegen y que reconocen al otro como legítimo. Porque, al final, el yo se sostiene cuando se reconoce en el otro, la sensibilidad es política y la política es pedagogía.

Referencias

Bárcena, F., & Mélich, J-C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. (2.^a ed.), Miño y Dávila. E-book.

Bejarano Rodríguez, S. (2019). Violencia escolar en la escuela rural: manifestaciones y apropiación normativa. El caso de la sede Tebaida, Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria San Ramón (Funza, Cundinamarca).
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75521>

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2017). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI Editores. E-book.

Camus, A. (1985). Carnets II. Alianza Editorial.

Camus, A. (2012). La caída. Alianza Editorial.

Canales, C. (2006). Metodologías de investigación social, introducción a los oficios. LOM ediciones.

Congreso de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>

Díaz García, L. (2023). A la salida nos vemos. Un análisis de prácticas asociadas a contravenciones escolares. Universidad Nacional de Colombia.

<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/84721>

Don Bosco Sur. (2018, 1 octubre). Ética del cuidado y la alteridad - Carlos Cullen [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9NujScxZW5I>

Duschatzky, S., & Corea, C. (2020). *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones* (1.^a ed.). Tinta Limón.

Fronteras, O. I. B. S. (2023, 26 julio). ESTADÍSTICAS MUNDIALES DE BULLYING. 2022/2023. COLOMBIA. 9NO. LUGAR. 41.500 Casos. *BULLYING SIN FRONTERAS*.

<https://bullysinfronteras.blogspot.com/2018/11/estadisticas-de-bullying-en-colombia.html>

Fundación para la Cultura y las Artes [FUNDARTE]. (2015). *Poesía Palestina: Mujeres poetas Palestina*. https://fundarte.gob.ve/web/wp-content/uploads/2016/03/libro_poesia-palestina.pdf

Galeano, E. (2021). Investigación cualitativa: Preguntas inagotables. FCSH Cuadernos. Universidad de Antioquia.

Gallo, H. (2021, 2 septiembre). Hector Gallo – El imperio de las imágenes. VII ENAPOL. <https://enapol.com/vii/hector-gallo-el-imperio-de-las-imagenes/>

Garcia, J. G. & Pachon, F. R. (2020). Convivencia, violencia y resolución de conflictos en el constructo del ambiente escolar, un análisis documental. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11943>.

Hegel, F. (2022). Fenomenología del espíritu (Trad. J. Díaz). Siglo del hombre editores. (Trabajo original publicado ca. s. XIX).

Honneth, A. (2009). *Reconocimiento y menosprecio: Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz editores.

Lacan, J. (1958). *Seminario 6: El deseo y su interpretación*. <https://e-diccionesjustine-el.net/wp-content/uploads/2020/02/El-deseo-y-su-interpretacio%CC%81n.pdf>

Lacantubers. (2015, 5 noviembre). *Entrevista a Héctor Gallo* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=eJEzPkuko3o>

Lacantubers. (2017, 18 julio). *Entrevista a Héctor Gallo: Violencia, acoso y crueldad en la época del bullying, por Ana Vallejo* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=MOQ3h804ook>

Mèlich, Joan-Carles. (2014). *La lógica de la crueldad*. Herder.

Montoya Fajardo, K. (2021). Representaciones sociales sobre violencia escolar, en la Institución Educativa Nicolás Cuervo y Rojas del municipio de Oicatá Boyacá. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/9043>

Moreno, M. A., & Perdomo, A. (2010). Entrevista a Héctor Gallo. *Revista Guillermo de Ockham*, 8(1), 167-181

Navarro, Olivia (2016). El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas Contrastes: Revista Internacional de Filosofía 13:177-194.

Sedghi, A., & Ambrose, T. (2025, mayo 7). *UN experts demand action to avert 'annihilation' of Palestinians in Gaza – as it happened*. The Guardian.
<https://www.theguardian.com/world/live/2025/may/07/israel-gaza-palestine-middle-east-benjamin-netanyahu-hamas-live-latest-news>

Zapata Camargo, L. (2023). Las dinámicas de convivencia escolar que experimenta un Colegio en administración al retornar a la presencialidad. Universidad de los Andes. Disponible en: <https://hdl.handle.net/1992/70974>

Žižek, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Buenos Aires: Paidós.

Anexos

Diario de campo:

A lo largo de dos años he realizado un acompañamiento a un grado que bajo la caracterización de varios profesores, directivas y coordinadoras, es un grado difícil, rebelde, complejo y que requiere de disciplina fuerte porque pese a lo que se diga del colegio allí siempre reinará la educación tradicional.

La razón que me llevó a realizar esta Investigación, no fue una sino varias, por un lado fue la exacerbación que hubo cuando ingresó un estudiante nuevo el año pasado, 2023. Año tras año varios y varias estudiantes llegan al colegio, algunas a principio de año y otras a mitad, no obstante este estudiante presentaba una particularidad. Él venía de República Dominicana y esto hacía que los y las compañeras no le aceptasen con facilidad. Por el otro fue la difícil situación vivida al tener que asumir su dirección de grupo posterior a la renuncia de sus dos directores anteriores.

La clase de lengua:

Se hablaba en pasillo de forma constante acerca de qué tan difícil era este nuevo estudiante, qué tan complejo, que se había hecho amigo de los estudiantes más difíciles del salón. Curiosamente los profesores de esos grados renunciaron y debieron cambiarme a mí como directora de grupo de ellos, estuve al lado de una compañera y nos tocó a nosotras llevar a cabo todo el proceso de ajuste, de calmar sentires, pues los y las estudiantes no comprendían el por qué sus profesores se habían retirado. Este asunto ocurrió debido a que se iban del país y otro de ellos se fue a trabajar a una universidad.

El curso quedó con un comportamiento bastante hostil, los profesores decían que eran muy difíciles y complejos para dar clases. Un día ellos me comentaron que estaban muy cansados con la profesora de lengua castellana, para lo cual le sugerí a la representante dialogar con la maestra. Ella así lo hizo pero me comentó que no habían cambios, les sugería hablar con la jefe de departamento y si nada pasaba entonces con la coordinadora académica porque tal vez faltaba poner una mesa de diálogo, el coordinador de convivencia escuchó y estaba dispuesto a su vez a mediar el proceso. Sin embargo, un día la profesora de lengua apareció muy molesta, comentó que no tuvo clase porque todo el curso decidió “capar clase de lengua ese día”, a tal punto que el coordinador les buscó por todo el colegio. Finalmente, se ganaron un regaño, una anotación en el observador y provocaron un mayor malestar docente. Su otra directora de grupo estaba muy molesta con los estudiantes, yo me encontraba en la coyuntura de preguntarme: ¿quién está mal?

Porque era increíble que 30 estudiantes por sí mismos decidieran ponerse de acuerdo y capar clase, ni uno sólo de ellos se quebró, ni uno sólo de ellos cayó ante la amenaza del coordinador, ninguno echó a otro al agua, fue bello ver su unidad, su comunidad construída y su valentía, porque su decir fue que intentaron por todos los medios de dialogar con la maestra para que cambiase la dinámica de sus clases pero ella no quiso. Y al verlo de esa manera decidieron tomarse la clase.

No obstante, me sentí mal, porque mi compañera no comprendía qué había hecho mal, ella se preguntaba a sí misma ¿cuál había sido su error como maestra? pero ello no la llevó a un asunto reflexivo sino que continuó culpando a los y las estudiantes. Para los estudiantes fue un momento de ira, de enojo, de injusticia, su salón se volvió hostil, fuerte y miraban mal a toda aquella compañera que posiblemente había abierto la boca sobre su plan de fugarse de la clase. (Esta fue de otro salón pero aún así ellos y ellas sólo hacían conjeturas más no sabían

quién había sido por lo cual culpaban a la más cercana a la profe, a la más “juiciosa” o a la más miedosa quien se rindió durante la fuga y volvió al salón).

República Dominicana:

Fue un momento demasiado complejo, debo aceptar que me exalté y no debí hacerlo. Mi compañera directora de grupo sugirió a los y las estudiantes del curso hacer una fila, (esto en sus palabras debido a que tanto se quejaban y le echaban la culpa a RD de que él era el culpable de que no se pudiera dar clase, de que todos los profesores les odiaran, que incluso habían solicitado a la coordinación sacarlo del colegio). La fila era más bien un gusano y debía ser organizado por los mismos estudiantes según orden de influencia: el estudiante más influyente en el curso iba al frente, los demás iban atrás de él, hasta que el último era el que menos “importaba”. JD era otro estudiante que había ingresado ese mismo año, a diferencia de RD él era de Bogotá y se había adaptado a sus compañeros muy fácilmente. Él tenía gran influencia y por eso comenzó él mismo a organizar el curso mientras se burlaba de los demás “Ay no, qué quédese ahí” le decía a uno “no, ud va a acá” le decía al otro mientras los cogía por los hombros para ubicarlos. Ningún compañerito le decía nada, tampoco las compañeras, el joven era popular entre ellas y en consecuencia se convirtió en un modelo a seguir para los demás. Era buen estudiante, excelente académicamente, en ocasiones por sus méritos y en otras porque sus compañeras le ayudaban con sus tareas y trabajos.

“¿están seguros?” les pregunto la profesora

“sí” dijo él y los demás asintieron con la cabeza

En último lugar habían dejado a República Dominicana, quien con su carácter acostumbrado simplemente comenzó a reírse y comentó con el tono de voz que le caracterizaba “qué va, si yo voy es por acá” y se pasó cercano a los cinco primeros puestos. En ese momento a JD le molestó tanto que comenzó a empujarlo, mi compañera se puso entre ellos dos con su metro y medio de estatura imponiendo respeto como siempre, ella comenzó a

hablar fuerte no necesariamente recuerdo con exactitud qué dijo pero recuerdo su tonalidad, su expresión, su gesto de horror mientras le exigía a JD que respetara a sus compañeros.

JD siendo quien es frunció el seño y también levantó la voz diciendo “pero es que a mí ese man qué me importa, ese man no es nada” y comenzó a señalar a RD “no es nadie” siguió con su voz levantada dirigiéndose a él “es una mierda, un pedazo de mierda y punto”

Allí no supe qué me pasó, no comprendí si me enojaba el acto de dejar a este chico al final del gusano, la irreverencia, la arrogancia, las risas de los compañeros, porque sí, todos se reían mientras JD hablaba, todos incluyendo a RD. O la expresión “es una mierda” porque para mí, no existe ser humano que deba ser considerado así. En ese momento me levanté, miré a JD a los ojos, a los demás compañeros expresé “usted se calla JD” en ese momento sus ojos cambiaron de arrogancia a miedo y en el fondo me sentí mal, yo nunca suelo levantar la voz, trato de ser lo más horizontal posible pero debía establecer un límite allí, a saber si no consideré que debí haberlo hecho antes “a usted qué le pasa, qué le da derecho de tratar a su compañero así, yo no sé cómo sea con los demás pero frente a mis ojos no voy a permitir una falta de respeto de esta manera”

“ah entonces a sus espaldas sí se puede” refutó JD y los demás se rieron, él era así, es así, retador, conflictivo, buscando el límite constante

“y ustedes qué, riéndose de cada tontería que dice él, se creen mejores que él también” pausa dramática mientras las risas cesaban “y ud RD deje de reírse, o ¿no se da cuenta de lo que le están diciendo?” lo miré de frente y en efecto, él se reía para no llorar “deberían reflexionar sobre sus actos, qué decepción que a ustedes no les importe pasar por encima del otro” cuando hice el llamado a la reflexión mientras les mire detenidamente a cada uno de ellos me calme, el cuestionamiento no iba sólo para RD sino para todos ¿en qué momento estos jóvenes se volvieron así? ¿qué pasa por su cabeza para reírse de reducir a otro ser humano de esa manera? ¿por qué no respetan a sus maestras? y ¿y por qué se debe llegar a ese límite?

Mi compañera continuó el regaño y al final sacó a RD a dialogar, el coordinador sacó a JD también para hacer un llamado a la reflexión y la representante de curso se quedó ejerciendo su liderazgo hasta la siguiente clase.

Fin de año:

El reto se incrementó, ningún profesor toleraba a grado octavo, todos solicitaban cambio. El coordinador debía permanecer en el salón para que los y las estudiantes se contuvieran sin sobrepasarse con el maestro. Todo el asunto se manejó por medio de mecanismos de control, cualquier muestra de irrespeto, anotación, cualquier llegada tarde, anotación, cualquier mal uso de uniforme, anotación. Algunas maestras se sentían demasiado incómodas con las miradas de los estudiantes porque ellos y ellas estaban muy a modo retador y rebelde, asimismo los profesores hombres también sentían que debían ejercer ese autoritarismo patriarcal fuerte con los y las estudiantes, mientras los profes mayores con pedagogía tradicional eran los únicos que conseguían dar clase aunque tampoco tranquilamente, ellos y ellas manifestaban que era muy incómodo porque les tocaba “llegar con cara de 38” y no podían relajarse o hacer actividades distintas, las clases tocaban a modo “magistral, copiar y copiar”.

Toda esta situación desembocó en que al finalizar el año se retiraron al menos 20 estudiantes, en total en el grado quedaron 40, entre estos a uno de ellos le negaron el cupo por mal comportamiento. Los padres de familia hicieron varias reuniones, se comprometieron a estar atentos a sus hijos e hijas a poner reglas en casa y a tratar de mejorar el curso según indicaciones del psico-orientador. Pero aún así con varios estudiantes retirados, varias de mis compañeras también se fueron.

Enero 2024:

Se repartieron los cursos nuevamente, la coordinadora académica solicitó que grado noveno se dividiera en 3 cursos, cada uno de aproximadamente 15 estudiantes, eran muy pocos pero el único profesor hombre que quedó a final de año y yo, tratamos de dividirlos todos de la mejor manera. Éramos los únicos dos profesores que les conocían y que fuimos sus directores de grupo en el año anterior.

Nuevamente debía acompañar a un curso, el asunto no me molestó porque a causa de todo lo vivido anteriormente le tomé cariño al grado. La coordinadora me decía constantemente “sólo tú puedes” como tratando de animarme y tal vez con algo de temor y temblor, ya que eso era porque mis compañeras habían renunciado y literalmente sin ánimos de exagerar, ningún maestro quería quedar con ese grado.

Febrero 2024:

Inició el año y con ello los estudiantes estaban molestos, el profe y yo habíamos dividido los grupos más pesados. Sin embargo, la mejor estudiante del grado solicitó cambio al 9-2, ella era botón de oro, lo que significa que tenía no sólo el promedio ideal sino que era conducta perfecta, deportista, bailarina y todo lo más idóneo que un estudiante podría llegar a ser. A ella no la culpo, sabía que no se sentía a gusto en el salón donde la dejamos, ningún salón era fácil pero al menos en 9-2 ella tenía sus amigas. Al solicitar el cambio ella sabía que la coordinación debía aceptarlo, así que fue a la fija, dialogó con su mamá y ella envió un correo especial, a causa de esto la coordinación de convivencia debió aceptar el cambio de todos los y las demás estudiantes que querían estar con su grupo de amigos.

Los nichos se habían vuelto a juntar, el 9-1 quedó mayoritariamente masculino con sólo 4 niñas. El 9-3 quedó compuesto en su mayoría por jugadoras de voleibol varios estudiantes que eran supremamente astutos con promedios idóneos y algunas parejas, por su parte en el

9-2 quedaron los músicos, artistas y jóvenes más académicos. Se sentía el cambio y la pesadez que comenzaba en el malestar docente pues salir de 9-1 a 9-3 era un desastre, pero 9-2 se sentía como una brisa fresca.

¿Quién es Tarzán?:

Hacía frío, en la mañana tenía clase con el B y luego pasaba a descanso. Los estudiantes me asediaron tan pronto salí del clase, en este grupo en particular estaban los de siempre Mocoa, Socorro acompañados de sus dos mejores amigos Guaduas y San Andrés. Allí mismo me comentaron con dramatismo que había pasado algo grave, era lunes, no eran ni siquiera las 10:00am, me dijeron que iban a echar a T, un estudiante destacado en música de 9A. Él es supremamente talentoso, tiene una banda y suelen tocar en algunos bares de la ciudad, tan sólo tiene 14 años, casi cumple 15 y su papá siempre ha sido muy tranquilo pero atento a sus procesos.

“¿cómo? ay no lo van a echar” les dije en son de chiste puesto que era ridículo pensar en algo así.

“Profe a lo bien, ¿no ve que T le cascó a G?”

Aquella oración no la alcancé a comprender bien, este grupo en particular se caracterizaba por exagerar algunas cosas y otras no tomarlas en serio.

“¡¿Qué?!”

Inmediatamente me fui a coordinación, sabía que este estudiante no era el más académico pero le conozco, es un ser noble, es muy amable, es bastante crítico y es persona, *él no golpearía a alguien porque sí.*

Además el estudiante de undécimo sí era bastante complejo, tenía un historial durante todo bachillerato de al menos una o dos peleas por año, pero es hijo de un alto mando de la policía y nunca le ocurría algo grave. La coordinadora me comentó que en efecto T había golpeado al estudiante de undécimo y que eso era *una falta grave*. Había ocurrido a las 4:00pm

del día viernes, allí en el colegio casi no quedaban estudiantes puesto que únicamente estaban las personas de extracurriculares. El director de seguridad fue quien se percató de la situación ante la llamada del profesor de Teatro y fue él quien separó a los estudiantes, no había más información. Sólo una grabación donde se ve a T empujando fuertemente a G, luego G cae al piso, T se pone encima de él y comienza a lanzarle puños, luego G como sea se lo quita de encima y procede a devolverle el golpe a T.

Ante tan poca información y contexto procedí a ir a 9A, un curso que tiende a hablar bastante, ese era el tema del momento, Socorro quién era el mejor amigo de T le decía “tranquilo papi, si ese man se le acerca nos metemos y lo levantamos entre todos”

Mocoa se acercó a mí, no sé qué expresión tenía en la cara porque a él me costaba leerlo, nunca sabías si estaba triste o cabizbajo porque siempre SIEMPRE estaba sonriente “Profe vea, le voy a contar” a él le gustaba hablar con naturaleza, nunca había sido el más participativo en clase pero sí era una persona que se acercaba a contarte sus cosas en el pasillo, descanso o almuerzo. Eso sí, no se aprovechaba el cariño que le tenían los profesores “es que G llevaba mucho tiempo jodiendo a T, jódalo y jódalo hasta que T se mamó y lo tiró al piso, entonces le comenzó a dar... nosotros nos metimos pero llegó el señor de seguridad con el profe de artes y los separó” yo me dediqué a mirarlo con cuidado mientras parecía contar con orgullo lo que había pasado “Ahora G dice que va a levantar a T a la salida” todo el asunto parecía de novela, según yo era un sin sentido que un estudiante de 9° y otro de 11° tuviésem problemas, es más, nunca me di cuenta que G y T intercambiaban palabras, ahora, ¿tenían problemas de tiempo atrás?

“¿Cómo así? ¿Eso cuándo fue?” le pregunté casualmente, Mocoa continuaba con su sonrisilla habitual, parecía preocupado por su manera de hablar y acercarse a abogar por T.

“El viernes como a las 4pm” es decir que su versión sí seguía la de la cinta de seguridad, el problema era que hoy era lunes, eso implicaba que era una deuda no saldada, esa era la preocupación del grupo y el respaldo que le daban a T.

Llamé al estudiante y le pedí que saliera un momento para hablar, Mocoa se fue a sentar.

“T, dime qué pasó” pero T sólo agachó la cabeza escondiéndose detrás de su cabello largo “¿cómo así? es que no entiendo tú no eres violento” hice énfasis en el no, validando el hecho de que confiaba en él porque le conocía más que a G, eso debía aceptarlo.

Él me sonrió, con su tranquilidad usual, era raro porque según yo a él sólo le interesaba tocar guitarra, componer música y presentarse en toques con su banda “yo sé profe, yo sé” su voz siempre ha sido gruesa, desde que estaba en 6° “pero agh es que me tenía mamado”

“¿por qué?” le pregunté con genuino interés.

agachó la cabeza como si le diera vergüenza “es que lleva jodiéndome desde principio de año” apenas había pasado un mes, era marzo.

“¿a qué te refieres?” no me contestó “¿te decía algo o qué?”

sS que los estudiantes de noveno no son los más tranquilos pero no serían tan torpes de buscarle pelea a un joven que les dobla la estatura y ya es mayor de edad “aaagh es que” se rascó la cabeza, siempre ha sido un tanto ansioso “se la pasaba diciéndome maricadas” hizo un gesto de desagrado arrugando la nariz “que por mi color de piel y güevonadas ahí” en ese momento sentí que me hervía la sangre un poco. T es moreno, por el contrario el estudiante mayor es blanco, muy blanco, muy rubio, de ojos miel “me decía disque tarzan y siempre que me veía hacía ruidos de selva y me decía tarzan, tarzán” miró hacia otro lado como recordando, se abrió un poco mientras recordaba “la verdad me tenía mamado, todos los días diciéndome tarzan y diciéndome mono, entonces lo empujé, me tiró al piso y nos dimos” al final subió un poco los hombros como aceptando que era la naturaleza del asunto, yo me quedé asombrada porque T es un joven al que ninguno de su grado se atrevería a molestar.

Por el contrario, tal como me habían dicho antes, si alguien le tocaba todos respondían en manada porque todos, desde el más tranquilo hasta el más problemático le querían demasiado "no creo que me vaya a volver a molestar porque me le paré" dijo con algo de orgullo, esa confesión me sorprendió, él genuinamente estaba contento de haberse enfrentado a G.

Antes de que yo pudiese contestarle algo llegó Mocoa, con su sonrisilla característica abrazó a T y me miró "profe usted fresca, ese man no vuelve a meterse con T porque T ya le demostró que es parado, ¿sí entiende?" a veces me cogían un poco fuera de base en sus tonalidades, o con su vocabulario, que por la evidente diferencia generacional me costaba entender. Pero siempre me hacían reír con sus ocurrencias. Ellos ya sabían que los estudiantes de undécimo no volverían a ser un problema, no los volverían a amenazar porque eran un grupo, entre ellos tenían dispuestos personas de 9B y 9C dispuestas a unirse al llamado de cuidar a T a la salida.

El problema real era que T ya estaba en problemas con la coordinación, mientras que G era un chico encantador de último grado para los directivos porque su papá siempre les apoyaba en cualquier acto simbólico o de seguridad en el que necesitaban a la policía, ellos no lo sabían pero los profesores y yo sí.

¿Y si nos colgamos?

Un día después de la pelea con G me enteré que T tenía matrícula en observación, mientras G sólo tenía un llamado de atención. La coordinadora lo había decidido así basándose en el manual de convivencia, debo aceptar que me pareció injusto, hasta que me enteré gracias a los rumores de pasillo que la semana anterior T se había colgado desde el segundo piso hacia el primero y les había pedido que le tomaran fotos. Justo el profesor de inglés iba pasando, entró en pánico al verle ahí colgando, lo agarró de la mano, lo haló y lo subió nuevamente. T se reía y el profe estaba muy asustado, por supuesto ¿qué haríamos nosotros si se nos cae un estudiante desde un segundo piso?

“¿T a ud qué le pasa?, ¿por qué hace eso?” estaba imaginándome que haría yo si hubiésemos sido el profe de inglés, no tengo la fuerza para cargar a un estudiante de ese tamaño o ¿sí?

“profe es que aaagh, es que no sé, a mí me gusta hacer muchas cosas a veces, me gusta escalar y quería escalar” me contó cuando le pregunté pero estaba sonriendo y tranquilo.

Luego de eso hubo reunión de grado, todos los profes de noveno nos reunimos con la coordinadora, nos comentó la situación de T, pero lo que me quedó sonando fue cuando dijo “y pidiéndole a los otros que le tomaran una foto, imagínense donde eso se suba a redes, ¿qué hacemos?”

G tenía un compromiso pese a que había estado hostigando al estudiante de noveno, T una matrícula en observación claro había golpeado al otro y se había colgado de un segundo piso como si de un reto se tratase, pero a la institución le preocupaba más una foto y las redes, no se preocupaban del sentir de los estudiantes, de la convivencia entre ellos, de sus impulsividades para nada se hacían cargo. Sentí una sensación de injusticia y una alta curiosidad, ¿qué estaba pasando en el grado?

¿Te molesta que te digan negro?:

A mitad del primer periodo solicitaron cupo para un estudiante nuevo, venía de un colegio que pertenecía a la misma familia y congregación. El estudiante llamó demasiado la atención al entrar pues era afrocolombiano, él, su papá, su mamá, y toda su familia. En la institución podías contar con los dedos de las manos a los y las estudiantes afrodescendientes, así como aquellos que eran becados, toda la población era bastante homogénea, estrato 4 o 5, blancos o mestizos.

Por tal motivo fue una completa novedad para el colegio en sí que entrara S, comenzaron los comentarios de pasillo de los y las estudiantes “¿Profe es verdad que entró un chico negro?” “¿es cierto que es más negro que T?” e incluso algunos colegas “¿ya viste al estudiante nuevo? yo ya lo vi y en serio que es negro negro” pero cuando les llamaba la

atención por su racismo evidente te decían “yo sí soy racista, lo acepto y qué” y era demasiado incómodo tener que llamarle la atención a un colega por algo tan básico como eso.

Curiosamente S, el estudiante nuevo, se adaptó rapidísimo, comenzó a hacerse muy cercano a Socorro y T, estudiantes son sumamente críticos, amables y de una nobleza indescriptible, pero conforme pasó el tiempo se comprendió cómo se adaptó tan rápido.

T y Socorro eran muy amigos de Tolima, Tolima era un estudiante de 9-3 quien había entrado nuevo en grado octavo, él había estudiado con S en el colegio anterior, además jugaban baloncesto los dos y se unieron a la selección del colegio. Curiosamente con la llegada de S el grado comenzó a jugar más y más baloncesto, por supuesto comenzaron los comentarios respecto a que S sólo jugaba baloncesto por su tono de piel, y que su estatura era de 180cm por su tono de piel. Todo eso le permitió a S adaptarse con mayor facilidad, los deportes fueron una puerta abierta para su proceso de socialización.

En clase noté ciertos comentarios y risas en el grupo, por ejemplo M comentaba constantemente el tono de piel de S, especialmente cuando se hacía en trabajos grupales con Socorro o con el mismo M. Pero cuando le preguntaba a M por qué se reía del tono de piel de S comparándolo con otros, este sólo reía y decía “Profe es que él y yo somos panas, es de amigos, sí o qué?”

Y él otro sólo se reía, se ponía sus audífonos y asentía con la cabeza. S se comenzó a caracterizar por ser tranquilo, nunca discutía y sólo sonreía mientras escuchaba música. Un día después de muchos llamados de atención constantes le pregunté a S “dime la verdad ¿a ti te molestan sus bromas?”

“No profe”

“¿en serio?” insistí

“No profe, a mí no me molesta que me digan negro porque soy negro y no me siento mal”

S estaba junto a Socorro porque últimamente se la pasaba el uno encima del otro “profe sabe

qué pasa” me dijo Socorro ”es que somos amigos por eso no pasa nada”

S asintió con la cabeza “somos amigos y sé que si yo les digo que paren, paran y dejan de molestar” agregó S

“Es jugando profe” dijo Socorro

Y allí comencé a cuestionarme si los profes exageramos en estas preocupaciones o si realmente hay algo que está pasando.

902:

Siempre se dice que todo en 9-2 es perfección, que es un curso que trabaja asombrosamente bien, que no hay peleas, discusiones, nada pasa, que es un curso muy unido y todo es maravilloso. Pero yo noté un asunto, hay algo que sí pasa, algo que sí ocurre. En este grado hay un chico trans que es aceptado sin importar más, también allí aceptaron a RD quién dejó de tener tantos problemas con los del otro curso, así mismo están casi todos los estudiantes que son promedio idóneo, pero cuando M salió del closet en una fiesta fue otro asunto.

Me enteré en medio de clase, cuando M estaba muy cabizbajo y no quería hacer nada, se veía muy triste y los demás comenzaron a hacer comentarios de que “claro como es gay” ”obvio eso le pasa por gay” sus comentarios ya estaban pasandose de la broma y de la raya, además al ver el semblante de M cuando RD comenzaba a hacer esos comentarios a toda voz en medio del salón. Le pedí a M que saliera un momento y le pregunté cómo se sentía, me dijo “profe, es una estupidez porque sí me hace sentir mal pero el hecho de que yo sea distinto a ellos no les tiene por qué importar y tengo dos opciones: prestarle atención a lo que dicen y ponerme a pelear o aceptar que yo no puedo cambiar lo que ellos piensan de mí y punto” me sorprendió la madurez de su respuesta, el hecho de aceptar que sí se sentía triste era un gran avance “entonces pues yo ya sé, pero no los voy a cambiar y punto”

Estuve atenta a él pero una semana después, su semblante había cambiado, M consiguió un nuevo grupo de amigos en el mismo curso, al parecer se confesó a su amigo y este le rechazó. Los comentarios de RD pararon y su salida del closet dejó de ser tema del momento en una semana.

Extranjeros:

Así como RD habían varios estudiantes extranjeros en el grado. Curiosamente, a mitad de año llegó una estudiante que venía de Brazil, el año anterior habían llegado una familia, mitad colombiana, mitad estadounidense, y a su vez llegó un estudiante de Ecuador. Noté por curiosidad que el cada uno de estos estudiantes se adaptó rápidamente mientras que la estudiante que venía de EEUU no, pese a que ella hablaba un poco de español y sus compañeros hablaban bien inglés, a ella le costaba mucho estar allí. El compañero de RD era un estudiante demasiado jocoso para su gusto, divertido, risueño y hacía muchas bromas, el de Ecuador también consiguió un grupo de amigos ameno, similar a su naturaleza tranquila y calmada. Cuando llegó la estudiante de Brazil fue parecido, logró tener amistades que la apoyaban, ayudaban e incluso tuvo una pareja en pocos meses; por tal motivo era extraño ver que la chica de EEUU no se adaptaba con facilidad en clase constantemente se aislaba, estaba ella sola leyendo un libro mientras todo el salón jugaba en los descansos, a su vez hacía trabajos en grupo sola o cuando sus compañeritos se le acercaban ella para alguna cuestión ella sólo hacía un gesto y no les hablaba.

Las veces que hablé con ella me decía que eran “muy locos” y que “era difícil hablar con ellos”. Sin embargo me empecé a cuestionar si ellos aceptaban más fácilmente a sus compañeros latinoamericanos que del norte por la naturaleza misma de la cultura. Noveno se caracterizaba por tener siempre un ambiente festejo y divertido aún cuando discutían entre los mismos.

Violeta:

Desde el año anterior había un estudiante nuevo quien iba con noveno pero perdió un año debido a que no le interesaba la academia, sin embargo tenía una novia a quien llamaremos Violeta. Ella es una estudiante talentosa y muy hermosa, pero comenzó a alejarse de sus compañeritas y compañeritos. Una vez me la encontré en el baño porque no había llegado a clases y al encontrarla se estaba mirando al espejo y me preguntó: ¿profe yo por qué soy tan fea?

ante ello me sorprendí y le cuestioné por qué decía eso, me dijo: ¿mis compañeros me dicen eso?

Poco después supe que estaba en atención psicológica ya que había algo en su autoestima. Su relación con el compañerito que ahora estaba en octavo parecía ser cada vez más conflictiva, en los descansos peleaban constantemente, y era literal la pelea, ella lo golpeaba y él a veces la empujaba, se gritaban o se decían groserías. Sus compañeras que antes eran sus amigas ahora estaban demasiado preocupadas por ella ya que temían por su salud. En alguna ocasión me contaron que cuando hacían pijamadas Violeta se la pasaba intensamente en el celular hablando con su pareja, que ella ya no estaba presente como amiga y que se había aislado.

La situación llegó a escalar tanto que un día Violeta terminó con él, pero esta vez decía que sí para siempre, sus compañeros se le burlaban y le hacían comentarios de que volvería con él como siempre lo había hecho. En los descansos se debía estar pendiente para que ella no se encontrara con su ex, de lo contrario podía escalar a un problema.

Se había aislado tanto que sus compañeritos no le creían nada, sus amigos le aconsejaban mantenerse alejada y tratar de estar bien, alejarse de eso. Ella comenzó a volver a acercarse a sus amistades pero le costaba porque constantemente sus compañeros de 901 el curso mayoritariamente masculino jugaban con el doble sentido o la molestaban por ser venezolana.

Y el decir era que ella y su ex se la pasaban teniendo relaciones sexuales y mil comentarios más, que aparentemente su ex había dicho.

Todos estos comentarios de su ex y la situación de su autoestima le afectaron tanto que algo pasó y un viernes Violeta se fue al baño y no volvió, siguiendo el protocolo llamaron a sus padres, se la llevaron al hospital y posteriormente a casa, pero ella no volvió, no terminó el año, pero le fue aprobado porque por su salud mental esa fue la orden.

Se le volvió a ver en el último día de clases cuando fue a despedirse de sus compañeros pero según nos dijeron en reunión de grado ella no podía tener contacto con ninguno de los y las estudiantes del colegio. Nadie explicó más, si preguntabas a sus compañeritos ninguno de ellos sabía tampoco qué ocurría y finalmente no se supo explicar por qué razón Violeta no volvió.

Último día:

RD, me contó como se sentía, cómo él mismo había cambiado desde hacía un año que estaba allí, cómo le aceptaban más pero a causa de que él mismo había modificado su comportamiento para ser aceptado como extranjero. Estaba particularmente feliz, no dejaba de contarme que los chicos del A le apreciaban, que habían decidido jugar baseball con él, este era su deporte preferido por su propia cultura, que ellos ahora le entendían que él era jocoso y divertido, claro, en el A no estaba el personaje que le había agredido continuamente desde el año pasado, en el A estaban otros chicos también problemáticos, con matrícula condicional y procesos de convivencia, pero chicos que entendían la diferencia y la respetaban. Chicos como Socorro y Mocoa, que perfectamente podían hacerle frente a JD sin temor a lo que pudiese suceder.