



**Sentidos otorgados por los alumnos a las experiencias de desborde en el contexto escolar.
Un estudio de casos múltiple en dos Instituciones Educativas del Departamento de
Antioquia**

Sandra Bibiana Duque Pineda
Mery Johanna Posada Castaño

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Estudios en Infancias

Tutora
Luisa Fernanda Acosta Castrillón
Doctora en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Estudios en Infancias
Medellín, Antioquia, Colombia
2024

Cita	(Duque Pineda & Posada Castaño, 2024)
Referencia	Duque Pineda, S. B. & Posada Castaño, M. J. (2024). <i>Sentidos otorgados por los alumnos a las experiencias de desborde en el contexto escolar. Un estudio de casos múltiple en dos instituciones educativas del departamento de Antioquia.</i>
Estilo APA 7 (2020)	[Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Maestría en estudios en Infancias, Cohorte VI.

Grupo de Investigación Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH).

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de documentación educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Esta tesis se la dedico a tres hombres maravillosos que hacen parte de mi vida:
Fabio, Juanes y Samu, y por supuesto, con ellos, a cada ser con quien he cruzado miradas y palabras,
que de alguna manera han permitido reconstruirme día a día,
con la conciencia de continuar aprendiendo como un ser inacabado.

Sandra Bibiana Duque Pineda

Dedico esta tesis a mi amado Espíritu Santo, mi apoyo constante, fuente inagotable de inspiración. Te agradezco profundamente precioso Señor por responder con prontitud a mis innumerables llamados, por levantarme y ayudarme a continuar fortalecida, en los momentos en que sentí desfallecer, especialmente con la muerte de mi madre.

A mis padres que hoy viven en mi corazón, su admiración y sonrisa me llenan de motivos cada día.
A mi amado hijo Hugo David, a quién escucho decir con frecuencia que será mejor profesor que yo, reconociendo en esas sublimes palabras su valiosa admiración, esa que llena mi alma y es mi mayor motivación.

A mi esposo “Vasco” mi apoyo invaluable, ¡te la sudaste conmigo! este triunfo también es tuyo.
A mi hermana Luz Mary Posada, por ser siempre un instrumento de Dios para ayudarme a alcanzar las metas que jamás imaginé alcanzaría. Hoy y siempre, ¡mi eterna gratitud!

Mery Johanna Posada Castaño

Agradecimientos

Primero que todo a nuestros esposos, hijos, familiares, compañeros y amigos, por sus palabras de aliento, su ayuda constante, su apoyo económico, sus comidas, masajes, escapaditas y demás, ¡gracias!

A las instituciones educativas que nos abrieron las puertas para llevar a cabo este hermoso trabajo, y a los alumnos que dispusieron su corazón para brindarnos la posibilidad de comprender sus sentidos y llevarlos a un diálogo constante con nuestras continuas preguntas por la educación, ¡muchas gracias!

A nuestra tutora, la Doctora Luisa Fernanda Acosta Castrillón, por su paciencia, claridad, escucha activa y asertividad, por tener la respuesta precisa a todas nuestras preguntas siempre, y la mejor disposición, ¡mil gracias!

A la coordinadora de la Maestría, la Doctora Jakeline Duarte Duarte por su gestión admirable, escucha, apoyo, cariño, por ser fuente de inspiración en la docencia y la investigación, ¡gracias!

A nuestros profesores y compañeros de la Maestría, gracias por sus invaluable aportes y por invitarnos a resonar juntos. Gracias al Ministerio de Educación Nacional por brindarnos la oportunidad de regresar a nuestra Alma Mater, y así cualificar nuestro desempeño profesional en una de las mejores universidades del País.

¡A todos y cada uno de ustedes siempre y en todo momento gracias!

Tabla de contenido

Resumen	7
Introducción	9
1. Planteamiento del problema	11
2. Objetivos	15
2.1. Objetivo general	15
2.2. Objetivos específicos.....	15
3. Estado del arte	16
3.1. Caracterización.....	17
3.2. Análisis de tendencias	18
3.2.1. Panorama internacional, nacional y local.	18
3.2.2. Tendencia Metodológica.....	21
3.2.3. Tendencia Categorical	21
3.3. Hallazgos	29
4. Referentes Conceptuales	30
4.1. La experiencia	30
4.2. Desbordes	32
4.2.1. Desbordes en el contexto escolar	34
5. Horizonte metodológico	37
5.1. Paradigma de investigación.....	37
5.2. Perspectiva y enfoque:.....	38
5.3. Criterios de selección de los casos	40
5.3.1. Descripción de los casos	40
5.3.2. Selección de los participantes Caso Uno	45
5.3.3. Selección de los participantes Caso Dos.....	55
5.4. Técnicas de recolección, generación y análisis de información.....	57
5.4.1. El fotolenguaje.	57
5.4.2. La entrevista semiestructurada.....	59
5.5. Sistemas de referenciación en los análisis.....	60
5.6. Consideraciones éticas	61
6. Análisis de resultados	64
6.1. Experiencias de desborde en el contexto escolar	65
6.1.1. Más allá de los desbordes académicos.	65
6.1.2. Desbordes de la subjetividad: entre los límites inevitables de la humanidad.	86
6.2. Sentidos de la experiencia	131
6.2.1. Deconstruyendo los imaginarios sociales o culturales.	132
6.2.2. La aguda reflexión de la experiencia.	143
7. Conclusiones.....	161
7.1. Una mirada analítica a la patologización y medicalización de la infancia.....	161
7.2. Alumno Vs estudiante. De la realidad a la dicotomía	164
7.3. De la pulsión a la sublimación: un deseo que causa.....	165
7.4. Reconociendo las diversas formas de habitar la escuela. Efectos y experiencias.....	168
8. Horizontes futuros de investigación	172
Referentes Bibliográficos	173
Anexos.....	178

Lista de tablas

Tabla 1 Técnica 1: fotolenguaje	58
Tabla 2 Técnica 2: entrevista semiestructurada.....	59
Tabla 3 Sistema de referenciación.....	60
Tabla 4 Sistema de referenciación de los análisis	61
Tabla 5 Mapa de categorías.....	62

Lista de figuras

Figura 1 Frecuencia de investigaciones por año	18
Figura 2 Publicaciones por país	19
Figura 3 Tendencia metodológica.....	21
Figura 4 Tendencia categorial.....	21
Figura 5 Metáfora: Los desbordes en el contexto escolar.....	33

Siglas, acrónimos y abreviaturas

APA	American Psychological Association
CCE	Comité de Convivencia Escolar
DUA	Diseño Universal de Aprendizaje
EDUCAME	Secretaría de Educación de Medellín
EPS	Entidad Promotora de Salud
ERIC	Education Resources Information Center
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
ISO	Organización Internacional de Normalización
MEN	Ministerio de Educación Nacional
NEE	Necesidades Educativas Especiales
NTC	Norma Técnica Colombiana
P.	Página
PÁRR.	Párrafo
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PIAR	Plan Individual de Ajustes Razonables
RIA	Ruta Integral de Atenciones
TDAH	Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad
U.DEA.	Universidad de Antioquia

Resumen

La presente investigación surge del impacto que diversos fenómenos tienen en el entorno escolar, los cuales, en términos históricos y socioculturales, marcan dinámicas e interacciones dignas de rigurosos análisis, pues desencadenan malestares, tanto para los adultos como para los alumnos desbordados, dejando en la actualidad, importantes tensiones, diálogos y reflexiones en los estudios de las infancias.

En este sentido, es primordial analizar los modos en que están implicados los sujetos, y allí, desde la voz de los alumnos como principales protagonistas, rastrear lo subjetivo, lo identitario, lo relacional, con el fin de comprender los sentidos otorgados por ellos a las experiencias de desborde, y en efecto, el lugar de las instituciones.

En consecuencia, se empleó una metodología fenomenológica hermenéutica desde el enfoque de estudio de casos múltiple, en dos Instituciones Educativas del Departamento de Antioquia, cada una considerada un Caso. Dicha metodología, favoreció el logro de los objetivos propuestos, en un importante acercamiento a los fenómenos, mediante el cruce de información, el análisis, la interpretación, llegando a la comprensión de los sentidos de la experiencia.

Comprensión que se entretejió desde la pedagogía en diálogo con otras disciplinas, cuestionando de manera directa, dos de las acciones privilegiadas y promovidas de manera constante por el contexto sociohistórico actual, incluyendo la escuela y sus actores: la patologización y medicalización de los niños, niñas y jóvenes, que en aras de las pretensiones de este ejercicio investigativo llamamos “alumnos”. Todo esto con la firme intención de brindar elementos constitutivos para un futuro abordaje y mediación.

Palabras claves: Experiencia de desborde, desbordes académicos, desbordes de la subjetividad, sentidos de la experiencia, alumno, estigmatización, patologización, medicalización.

Abstract

This research arises from the impact that various phenomena have on the school environment, which, in historical and sociocultural terms, mark dynamics and interactions worthy of rigorous analysis, as they trigger discomfort both for adults and overwhelmed students. Currently, these phenomena leave significant tensions, dialogues, and reflections in the study of childhoods.

In this context, it is essential to analyze the ways in which subjects are involved. From the voices of students as the main protagonists, we aim to trace the subjective, the identity-related, and the relational aspects to understand the meanings they attribute to the experiences of being overwhelmed, and, consequently, the role of institutions.

A phenomenological hermeneutic methodology was employed, using a multiple case study approach in two educational institutions in the Department of Antioquia, each considered a case. This methodology, facilitated the achievement of the proposed objectives through a significant approach to the phenomena, involving information cross-checking, analysis, interpretation, and understanding of the meanings of the experience.

This understanding was woven from pedagogy in dialogue with other disciplines, directly questioning two actions that are consistently privileged and promoted by the current socio-historical context, including schools and their actors: the pathologization and medicalization of children and young people, referred to as "students" in this research exercise. All this was done with the firm intention of providing constitutive elements for future approaches and mediation.

Keywords: Overflow experience, academic overflows, subjectivity overflows, meanings of experience, student, stigmatization, pathologization, medicalization.

Introducción

La educación en pleno siglo XXI enfrenta una creciente demanda social de abordar problemáticas tales como adicciones, violencias, dificultades familiares, diagnósticos, entre otras. Demanda que refleja una compleja expectativa que evidentemente es más de control social que educativa, pues los niños, niñas y adolescentes son vistos en muchos casos como generadores de problemas en el escenario educativo, sin considerar que actúan como síntomas sociales en la medida en que son el reflejo de las realidades de los adultos y del sistema.

Este panorama se manifiesta en un aumento del desgano, la ansiedad y las manifestaciones físicas y emocionales de los alumnos, generando malestares en el cuerpo docente, situaciones que a menudo desencadenan respuestas disciplinarias y patologizantes que aumentan de manera exponencial y preocupante, determinando los *modus operandi* de las instituciones, tendiendo a culpabilizar a ciertos sectores sociales sin considerar los condicionantes más amplios.

Por consiguiente, resulta fundamental comprender los sentidos otorgados por los alumnos a las experiencias de desborde en el contexto escolar, en dos Instituciones Educativas del Departamento de Antioquia, entendiendo estos desbordes, como todo aquello que interpela la pedagogía, excediendo los límites educativos y desafiando los mecanismos de contención institucional, situaciones que vienen suscitando un creciente interés en el ámbito educativo y social debido a su impacto en la salud mental y en el desarrollo integral de los alumnos, así como en las dinámicas institucionales.

Nuestra meta es encontrar nuevas consignas en materia educativa, ya que los modos de actuación educativos aún son estandarizados, represivos y punitivos. El ideal no puede seguir siendo el de las conductas estándar, sino por el contrario favorecer el surgimiento de bases teóricas y prácticas para intervenciones que respondan de manera efectiva a las necesidades de los alumnos y a la incertidumbre de los profesionales, haciendo frente a las impotencias en sus abordajes, la falta de comprensión y el rechazo hacia ciertos comportamientos que hoy en día se prefieren caracterizar como patologías y medicalizar.

En efecto, esta investigación no solo busca ampliar esta línea de investigación para llevarlas a un nuevo nivel comprensivo, sino que también propende por una relevancia educativa y social crítica, retomando situaciones que la escuela, paradójicamente, ha tratado de excluir de su campo de acción. Dicha investigación resulta determinante, en la medida en que aborda una brecha

significativa entre la comprensión de las experiencias de desborde en el contexto escolar y la literatura existente, literatura que viene estudiando por décadas aspectos como la disciplina en el aula, el malestar en la escuela, el manejo del comportamiento, los abordajes clínicos sobre problemáticas de la infancia, entre otras, desde la mirada especializada y adulta, dejando una marcada escasez de estudios que se centren en los sentidos y las experiencias de los propios alumnos.

El horizonte metodológico se diseñó desde un estudio de casos múltiple, donde cada una de las instituciones (Medellín y Marinilla) se constituyen en un Caso. Analizamos las narrativas, relatos y metáforas de cuarenta y cuatro alumnos de todos los grados (0° a 11°) de las dos instituciones. Niñas, niños y jóvenes que de alguna manera participan en situaciones que el maestro y/o la escuela no logran contener, ni tramitar, y que a menudo, consideran, se salen de su posibilidad de acción.

Este estudio se orientó por los siguientes objetivos específicos: en primer lugar, describir las experiencias de desborde en el contexto escolar desde la voz de los alumnos; objetivo que nos permitió proporcionar una narrativa detallada de las situaciones de desborde que los alumnos experimentan, capturando los aspectos cualitativos y específicos de cada Caso, llevándonos a entender qué sucede, cómo sucede, y en qué contextos, proporcionando un cuadro completo para la comprensión posterior.

El segundo objetivo, se centró en interpretar los sentidos que los alumnos otorgan a dichas experiencias; este se abrió paso a través de diálogos llenos de sentimientos, metáforas y significados que, en el caso de primaria, se dinamizaron a partir del fotolenguaje, posibilitando la captura de la perspectiva de los participantes y el impacto emocional y cognitivo de tales experiencias en sus vidas, interacciones y construcciones. Dicha interpretación, consolidó el análisis y las reflexiones sobre las problemáticas cotidianas que, en la actualidad, se constituyen en importantes desafíos en el escenario educativo y que esperamos sirvan de insumo para el diseño de estrategias de contención institucional cada vez más efectivas, incluso a nivel de otras instituciones del Departamento.

Por último, examinar el efecto de estas experiencias de desborde en las formas en que los alumnos habitan y se relacionan con el entorno escolar como último objetivo, nos condujo a profundizar en la causalidad. Analizamos cómo esas experiencias de desborde afectan el comportamiento y las relaciones de los alumnos dentro del contexto escolar, proporcionando una comprensión exhaustiva de las implicaciones de estas experiencias en su vida social, política, cultural y académica.

1. Planteamiento del problema

Cuando la preocupación por la calidad de la enseñanza inunda los discursos acerca del presente y futuro de los sistemas educativos, es preciso recordar que la calidad de la educación —que no es necesariamente lo mismo— exige mirar y dirigirse al alumno, quien, al mejorar como persona, aprendiz y ciudadano, perfecciona a la sociedad. (Sacristán, 2003).

Hablar del oficio del alumno como una invención, nos conduce a pasar necesariamente de una concepción natural a una concepción antropológica y sociológica, en medio de importantes planteamientos que nos invitan a pensar, si la idea de alumno siempre ha sido natural, si lo es universalmente, si es un estado del que necesariamente se derivan consecuencias positivas, ¿Cómo los niños, niñas y jóvenes viven ese rol?, ¿Con qué preocupaciones van a las clases?, ¿Qué deseos dejan a la salida de sus casas o a las puertas del colegio?, ¿Qué historias tienen o qué porvenir les espera?, ¿Qué aprenderán y qué se verán conminados a olvidar?, ¿Por qué en las aulas son de una manera y en la calle son de otra? (Sacristán, 2003). Desde la perspectiva de Narodowski (2013) podríamos plantear que:

La pedagogía y las políticas educativas reducen la infancia a cuerpos que quedan limitados a la institución escolar. Cuerpos que se suponen heterónomos y obedientes. Dicho de otro modo, para el discurso pedagógico, y para ese *subphilum* cínico y realista que es la política educativa, la cuestión consiste en situar los cuerpos en posición de alumno, a partir de su condición presuntamente “natural”, es decir, naturalizada por la pedagogía de niños o adolescentes. (p.20)

Desde una perspectiva naturalizada por la pedagogía, observamos fenómenos cotidianos en nuestras instituciones educativas que, aunque marginales y estigmatizados, son cruciales para esta investigación. Docentes de grados transición, primero y segundo, reportan un aumento en el desgano y desinterés de los alumnos por asistir a la escuela, quienes a menudo presentan síntomas como vómito, llanto excesivo, pérdida de control de esfínteres y comportamientos disruptivos o agresivos. Estos síntomas, a veces denominados “crisis o ataques de ansiedad”, requieren atención prioritaria, ya que no disminuyen con las estrategias habituales de docentes y familias.

Además, se observan problemas de bajo rendimiento académico, desmotivación, deserción y conflictos escolares, como agresiones o acoso (bullying), que afectan la salud y generan rechazo entre pares y quejas de los acudientes. En secundaria, los jóvenes solicitan salir al baño

frecuentemente para fumar cigarrillos electrónicos, consumir sustancias psicoactivas, como alcohol y marihuana, lo que revela otras problemáticas juveniles que preocupan a la comunidad educativa.

Finalmente, las autolesiones, como el cutting, reflejan estados de ansiedad, sensación de soledad, depresión e incluso ideaciones suicidas, manifestándose tanto de manera oculta como pública, y requieren una atención integral y urgente.

Desde la perspectiva de los padres y docentes, también se evidencian formas variadas de percibir y atender todos estos acontecimientos. De un lado, familias que buscan ayuda de la institución para saber cómo actuar en un sentimiento de impotencia, encontrando, muchas veces, apoyos y respuestas en otras instancias, como, por ejemplo, una remisión al sistema de salud. Y del otro, maestros que se perciben agotados ante la realidad de las aulas y manifiestan, en ocasiones, cierta desesperanza, dada la demanda de atención y respuesta por parte de sus alumnos y padres de familia, que, además, según algunas de sus quejas “no asumen el proceso académico y comportamental de la manera esperada”.

Es así como, además de la observación “*in situ*” en nuestras escuelas y relatos acerca de los comportamientos, verbalizaciones y sucesos escolares, se escuchan también palabras de preocupación y angustia, expresadas por diversos actores, que en sus conversaciones cotidianas manifiestan que: “el quehacer educativo es cada vez más difícil”, “los niños de ahora no tienen límites”, “a los diagnosticados no les dan el medicamento”, “en qué momento permitieron la inclusión, esto es contraproducente”, “es difícil atender grupos tan heterogéneos en medio del hacinamiento que se vive en las aulas” etc. Los maestros, se perciben muchas veces solos en su ejercicio profesional, a pesar de contar en sus instituciones, en la mayoría de los casos, con un equipo de apoyo interdisciplinario.

En contraste, psicólogos, directivos, docentes de apoyo pedagógico y docentes orientadores de las instituciones, expresando de manera recurrente en reuniones que: “no dan abasto con la cantidad de casos remitidos en la medida en que aumentan en número y en prioridad”, se refieren todo el tiempo a las problemáticas emergentes en el ámbito educativo desde la imposibilidad para actuar e intervenir, pero, sobre todo, desde el reto constante que les genera afrontarlas con la suficiente experticia, y concluyen que: “muchos maestros de aula remiten hasta el estudiante que hace el menor movimiento dentro del salón de clases, sin agotar los recursos pedagógicos suficientes para atender las diversas situaciones al interior de los grupos, antes de buscar ayuda en otras instancias, generando un colapso y una demanda insostenible”.

En consecuencia, se plantea un ambiente cargado de malestares, diversas emociones que parecen contagiarse de unos a otros. Se desencadena una remisión continua de alumnos y una solicitud de ayudas externas en busca del sistema de salud, en un afán de recibir explicaciones e intervenciones inmediatas que “normalicen” las dinámicas institucionales y la vida familiar, denotando ambientes educativos inclinados hacia la patologización y medicalización de los niños, niñas y adolescentes.

Estos fenómenos que indiscutiblemente se desencadenan con mayor ímpetu en el marco del contexto escolar, nombrados de distintos modos por quienes atienden y encaminan acciones en calidad de adultos formadores, carecen casi siempre de la voz y la agencia de los alumnos, esa que se desvanece en la mirada especializada y adulta, y que se apacigua en el afán de las prontas soluciones, desconociendo que, precisamente son sus propias experiencias, narraciones personales y colectivas, las que podrían favorecer su comprensión, abordaje y manejo.

Hoy, nos convoca la pregunta por aquellos alumnos desbordados que no encajan con el perfil institucional, aquellos que cargan con el peso de las etiquetas, que sobrepasan los límites y desentonan con cualquier ideal de sujeto de escuela. Queremos preguntarnos por “el diagnosticado”, pero también por el que tiene, según se dice de ellos, problemas socio emocionales, por los que transgreden la norma, por los que presentan manifestaciones infantiles o juveniles inapropiadas desde una mirada adulta, pero cotidianas para ellos. Situaciones que se constituyen en signos de análisis y comprensión dada su importancia, urgencia y trascendencia en el ámbito pedagógico.

Aquel niño o niña que no se adapta al perfil de la escuela, que se acciona en el marco de la disciplina y que interactúa con el otro y con lo otro desde la contracultura. Aquellos que se resisten a la norma, al control, a lo homogéneo y estándar, aquellos que tienen diferentes formas de violencia a veces silenciosas en medio de su apatía, o de un profundo, pero dicente silencio, puesto que parecen no soportar la gramática escolar frente a la regulación de los espacios, los tiempos y el constructo de normas disonantes con sus contextos e intereses. El transgresor, el medicado, el cutter, el de las conductas disruptivas, “ese”, “aquel” alumno desbordado, etiquetado y señalado constantemente dentro del escenario educativo.

En el marco del protagonismo que se le viene dando a la salud mental en la actualidad, aparece la marcada tendencia por educar las emociones, sobre todo, las de los alumnos. El Estado Mundial de la Infancia, según el informe ejecutivo de la UNICEF (2021) rescata la imperiosa

necesidad de: “escuchar a los jóvenes de todo el mundo, que cada vez alcanzan más la voz y exigen que se actúe” (p. 4).

Frente a este desafío observamos un panorama que demanda del alumno autorregulación, autonomía, control emocional, niños, niñas y adolescentes que para estar en sociedad cumplan a cabalidad con un perfil que debe fluctuar en perfecta sintonía con los estándares escolares, que apuntan a la normalización y a la corrección de sus conductas, situación a la que ellos simplemente de una u otra forma, se resisten.

Pues esos alumnos que parecen enfrentarse a la escuela de diversas formas y que se ubican por fuera de las estrategias reguladoras (bordes, límites) instauradas social, cultural y educativamente, son invisibilizados, excluidos, culpabilizados y/o patologizados por ella misma, pues hoy saltan a la vista en las luchas, tensiones y problemas escolares; Durkheim (1984) señala que la educación que ejercen los adultos es una acción: “sobre los que todavía están inmaduros para la vida social cuyo principal objetivo es desarrollar y suscitar en el niño ciertos estados morales, intelectuales y físicos que de él exige la sociedad para la cual está destinado” (p.70).

El maestro en su ejercicio, no deja de llevar en sus manos las fichas de seguimiento a los comportamientos de sus alumnos, esas que determinarán su destino. Apreciaciones y “etiquetas” que son plasmadas en los documentos institucionales y que determinan ciertos tratamientos individuales, según el caso: comité de convivencia, oficina de orientación escolar, psicología, equipo de apoyo psicosocial, coordinación, rectoría, y en situaciones de gravedad, la activación de rutas externas: policía de infancia y adolescencia, comisarías o ICBF, entre otras. En muchas ocasiones la deserción, termina siendo la salida de aquellos niños, niñas y adolescentes que no sienten encajar en la cultura escolar.

Frente a este panorama, consideramos vigente, relevante y determinante para el campo de estudios en infancias comprender y explicar los modos en que los alumnos transitan las experiencias de desborde, cómo se resisten a las normas culturales, sociales, políticas y educativas, y a su vez, propiciar el surgimiento de nuevas reflexiones pedagógicas en torno a las infancias, un poco distante del abordaje disciplinar en la que se ha encauzado para abrirle paso a una nueva forma social de ser niño, esa que debe ser liquidada, y extinguida por la pedagogía (Brinkmann, 1986).

Si bien siempre ha sido una tarea de varias disciplinas, en la era del hipermodernismo se hace indispensable una pedagogía que consolide sus propias problemáticas e intervenciones, desde la comprensión abierta y desprevvenida de los fenómenos contemporáneos, con el fin de

comprenderlos. Una comprensión que parta de la manera en que los alumnos asumen las problemáticas y de la manera que perciben su influencia en los procesos de relacionamiento e interacción.

Una pedagogía que se apoye en diferentes disciplinas, pero para encauzarlas hacia su propia emancipación, que genere escenarios de agenciamiento para que niños, niñas y adolescentes resignifiquen las experiencias desde su subjetividad, desde la construcción de sus identidades, aminorando decididamente el protagonismo de la interlocución adulta y “especializada” que “tratan” dichas manifestaciones desde la exclusión, la patología, la medicalización y las etiquetas, reconociendo así, las diversas formas de habitar la escuela. Desde este panorama surge entonces la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los sentidos otorgados por los alumnos a las experiencias de desborde en el contexto escolar, en dos instituciones educativas del departamento de Antioquia?

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

- Comprender los sentidos otorgados por los alumnos a las experiencias de desborde en el contexto escolar, en dos instituciones educativas del Departamento de Antioquia.

2.2. Objetivos específicos

- Describir, desde la voz de los alumnos, las experiencias de desborde en el contexto escolar.
- Interpretar los sentidos que los alumnos otorgan a dichas experiencias.
- Examinar el efecto de estas experiencias de desborde en las formas en que los alumnos habitan e interactúan con el entorno escolar.

3. Estado del arte

En un esfuerzo por hallar puntos de encuentro entre nuestros intereses temáticos particulares, que nos han conducido como investigadoras y alumnas de la maestría en el campo de los “estudios en infancias”, nos hemos propuesto visibilizar las infancias desde la mirada a los sujetos niños, niñas e incluso adolescentes en un ambiente escolarizado.

La pregunta emerge en esos sujetos escolarizados, “alumnos”, que a pesar de diversas circunstancias cotidianas que los ubica en el desborde, con algunas condiciones observables que muestran la posibilidad de desistir, sea como alumno o incluso con la vida, ya sea por razones personales, familiares e incluso escolares, persisten, encuentran oportunidades para seguir aprendiendo en unión con la vida, con el interés, con la creación, con la oportunidad de “ser” en el mundo escolar, lo que en algún punto nos llevó al concepto de “pulsión de vida”.

Tomar conciencia como investigadoras, frente al hecho que nuestros temas de uno y otro modo nos llevan y traen hacia lo conceptual, las teorizaciones y explicaciones de situaciones problemáticas que en el ámbito educativo suceden, y que a su vez, han hallado acercamientos desde miradas diversas en el ámbito académico, confluyendo en los campos educativos de las ciencias sociales y humanas, el campo de la salud, pero sobre todo en el campo de las infancias, nos conduce a revisar con detenimiento y rigurosidad aquellos fenómenos que nos inquietan y nos motivan para darle validez científica a la investigación, siendo este mismo fin el objetivo del estado del arte.

Bajo esta premisa, la búsqueda de antecedentes nos ha brindado la posibilidad de conocer importantes investigaciones que destacan autores, categorías de análisis y perspectivas metodológicas brindando elementos para el propósito y la temática que nos reúne y nos mueve en la investigación en curso. Al realizar la pesquisa teórica, nos encontramos en un primer momento, que los descriptores definidos inicialmente, “desbordes escolares” e “intersticios escolares” se quedaron cortos en relación nuestro tema de investigación, puesto que la bibliografía encontrada estuvo además de reducida, poco referida a procesos que cumplieren con los criterios para el estado del arte.

Por consiguiente, fue necesario retomar descriptores más amplios en la búsqueda, que luego, a través de las lecturas hemos podido delimitar en aras de precisar nuestro objeto de investigación partiendo de nuestros intereses y motivaciones.

Llegar al enunciado: “el desborde en el contexto escolar” ha sido un importante reto, ya que como lo dijimos anteriormente, pese a que no encontramos referentes teóricos que lo sustenten, ni hemos hallado abordajes desde ningún campo disciplinar como palabra compuesta, en la presente investigación, consideramos, se constituye en la categoría pertinente para referirnos a los diversas problemáticas de la infancia inscritas en el ámbito escolar, pues es nombrado de manera espontánea y reiterada en los corredores escolares de la siguiente manera: “la escuela está desbordada” “los alumnos están desbordados” “los maestros están desbordados” “el sistema está desbordado”.

Es así como, siguiéndole el rastro a los fenómenos que desencadenan, lo que para el fin de esta investigación es llamado desbordes en el contexto escolar se dio paso al diseño de una matriz bibliográfica de investigación que será desglosada y analizada en los siguientes apartados.

3.1. Caracterización

En primera instancia, es necesario precisar que el rastreo bibliográfico lo llevamos a cabo en los repositorios de las principales universidades de la ciudad de Medellín y del País, recursos digitales de la Universidad de Antioquia, el CINDE, CESDE, la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, la Universidad San Buenaventura, Universidad Pontificia Bolivariana. Así como algunas bases de datos, como ERIC THESAURO a través de los descriptores en inglés, en Books Google, y otras bases de datos académicas internacionales como Scielo, Dialnet, Repositorio Universidad Autónoma de Barcelona, UNIRIOJA, Repositorio de la Universidad Nacional de Córdoba, Google Académico y, revistas indexadas como: Revista Latinoamericana de Educación, Revista Saberes Andantes, entre otras. Búsqueda que da cuenta de la validez y rigurosidad en esta etapa de la investigación.

En cuanto a la línea del tiempo, se precisa que en esta revisión de los antecedentes filtramos los últimos 5 años, es decir, las investigaciones a partir del 2018, priorizando aquellas que se han realizado desde el año 2020 al año 2022. Sin embargo, retomamos algunas investigaciones del 2003 al 2017 que consideramos de especial relevancia, pues en muy pocas se habla de los desbordes en el contexto escolar de manera puntual, pero en esos años hay importantes investigaciones que retoman de manera cercana los fenómenos detallados por nosotras las investigadoras: redes de vida desbordantes, resistencia y biorresistencia, salud mental, conductas autolesivas, y con mayor frecuencia, las violencias.

Figura 1

Frecuencia de investigaciones por año



Nota. Elaboración propia.

Llama la atención que el 36% de las investigaciones se llevan a cabo en el año 2022, justo después de la pandemia, lo que puede indicar cierta inclinación hacia el estudio de los fenómenos psicosociales de los niños, las niñas y los adolescentes a raíz de sus efectos. Las investigaciones más recientes se acercan a la revisión de asuntos relacionados con los alumnos desbordados, mostrando diferentes miradas en las formas de retomar

nuestro objeto de estudio, lo que en un primer momento nos condujo a imprecisiones y confusiones.

Sin embargo, a través de la lectura, hemos podido precisar que es un fenómeno actual en el ámbito educativo y que, si bien hay acercamientos desde los campos de la salud y las ciencias sociales y humanas, no hay investigaciones sustanciales en el campo educativo que establezcan posturas críticas, que les otorguen un lugar de reconocimiento como fenómenos, en los escenarios escolares cotidianos.

Los criterios de selección de las investigaciones estuvieron dirigidos a abordar tesis de maestrías y doctorados preferiblemente, ya que tienen un nivel de rigurosidad científica que dan cuenta de información fidedigna y argumentada para nuestro trabajo; de igual manera, aparecen artículos en revistas indexadas como informes finales de investigaciones y algunas ponencias respecto a ciertos temas.

En las investigaciones de los últimos cinco años podemos observar que se ha estudiado y escrito en relación a la desmotivación, la transgresión de la norma, la salud mental, las violencias de género, conductas autolesivas, adicciones, la indisciplina, la subjetividad e identidad y el cuerpo, categorías que circunscriben nuestro interés investigativo. Toda esta información se detalla a continuación.

3.2. Análisis de tendencias

3.2.1. *Panorama internacional, nacional y local.*

Debido a las particularidades de este estudio se hizo revisión de antecedentes desde un panorama global en América y Europa. Los países en los que prevalecen las investigaciones

encontradas los podemos organizar de la siguiente manera, según el número de investigaciones: en tercer lugar, está EEUU y Turquía con cuatro producciones académicas cada una, seguidas de España con dos; Ecuador, Costa Rica, Uruguay y Reino Unido con de a una investigación respectivamente. En segundo lugar, está Argentina con siete investigaciones, y, en primer lugar, está Colombia con doce, de las treinta y tres rastreadas.

Figura 2

Publicaciones por país



Nota. Elaboración propia.

El 37% de las investigaciones registradas en la matriz bibliográfica son de Colombia, principalmente de la Universidad de Antioquia, percibiendo tendencias relacionadas con las competencias socioemocionales, la subjetividad, las identidades y la salud mental, temas de mucho auge en el País. Además, hay cierta tendencia hacia las investigaciones basadas en el arte y el cuerpo, buscando estrategias psicopedagógicas que intervengan y transformen los contextos.

Solo una de las treinta y tres investigaciones retoma los desbordes con el nombre específico y es de España. Dicha investigación es del 2017, si bien se sale del rango de años que retomamos para la revisión, decidimos recuperarla dado que no se encuentran más con este tipo de aporte; al igual que otra muy importante de Uruguay del año 2007, que habla de la medicalización y patologización con precisiones conceptuales que consideramos atraviesan nuestra investigación. Sólo dos de ellas, la de Buenos Aires y Ecuador hablan de los intersticios como eje temático de su investigación, pero retomado desde la cultura escolar, las relaciones de poder y los ambientes de aprendizaje.

En el caso de Argentina, con un 21% del total de las investigaciones, se interesan más por los casos de la cultura escolar, la medicalización, la autoridad y la convivencia. Las de EEUU con un 12% en cambio, se inclinan por el estudio de las violencias escolares, de género, las adicciones al internet y el estrés social. Es posible notar en algunas investigaciones las diferentes formas de

nombrar a los desbordados: alumnos con conductas inestables y/o agresivas, con comportamientos disruptivos, diagnosticados, cutter, medicados, adictos, transgresores.

Así mismo, se encuentra en estas producciones académicas, inclinaciones hacia estrategias de intervención educativa con el fin de corregir las conductas disruptivas de los alumnos, a través de propuestas educativas mediadas por el arte y la inclusión del cuerpo, otras que aportan al abordaje del sujeto desbordado para tratarlo y recuperarlo desde una visión salutogénica, desde un abordaje individual. Los autores apuntan hacia la interrogación de las configuraciones subjetivas de los participantes, su experiencia, su sentir, sus formas diversas de percibir e interpretar el mundo en variadas investigaciones.

En Turquía, país del medio oriente en el que encontramos una cantidad representativa de investigaciones, 12% para ser más exactos, la tendencia es evidente hacia la preocupación por el rompimiento de las reglas escolares, la salud mental, temas evaluativos de desmotivación y deserción escolar. Como paso seguido, proponemos un análisis de la tendencia que se identifica en relación a la metodología.

Se encuentran dieciocho investigaciones dónde no se especifica en los informes qué tipo de investigación se llevó a cabo. Además, se hallan tres etnografías y cuatro estudios de caso, un estudio bibliométrico, uno biográfico, un estudio descriptivo, dos fenomenologías, tres narrativas, y otras tres, exploratoria, descriptiva, e interpretativa, respectivamente, así mismo una investigación basada en artes, una que utilizó la entrevista episódica y otra la dialógica como técnicas de recolección de información; sin embargo, esta última, no especifica su enfoque metodológico. La investigación basada en artes de Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, cautivó nuestra atención, pues es una apuesta metodológica para nosotros novedosa.

En cuanto a lo metodológico, de las treinta y tres investigaciones rastreadas sólo cuatro son cuantitativas, dos de EEUU, una de España y otra de Turquía, tan sólo una de ellas de enfoque mixto y dos de participación acción. Esta tendencia es en tanto natural, dada la inclinación de las ciencias sociales por elegir el paradigma cualitativo cuando de comprender y analizar los fenómenos humanos se trata.

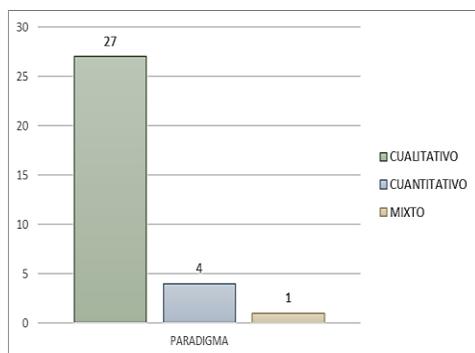
A nivel de país la tendencia metodológica se percibe hacia el paradigma cualitativo desde la perspectiva hermenéutica, ya sea crítica, descriptiva, comprensiva o analítica, solo hay una con enfoque mixto y una investigación acción participación (IAP). **(Ver figura 3).**

Una revisión bibliográfica de antecedentes sobre los desbordes en el contexto escolar, nos permite identificar investigaciones realizadas al respecto durante los últimos años y sus modos de acercamiento al tema, visibilizando su falta de teorización como fenómeno específico en el ámbito escolar. Aludiendo, por tanto, a nuestro interés en aquellas situaciones y fenómenos de lo escolar que se salen del cauce delimitado. (**Ver figura 4**).

3.2.2. Tendencia Metodológica

Figura 3

Tendencia metodológica

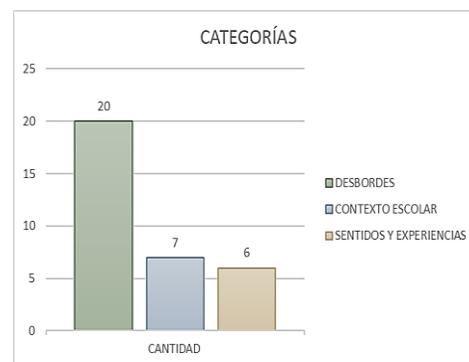


Nota. Elaboración propia.

3.2.3. Tendencia Categorial

Figura 4

Tendencia categorial



Nota. Elaboración propia.

3.2.3.1. Desbordes: En los fenómenos que hemos asociado con la categoría analítica de desbordes en el contexto escolar encontramos algunas tendencias hacia los conflictos y violencias, las autolesiones, adicciones, conductas disruptivas, desmotivación, deserción y fracaso escolar.

Las investigaciones que se refieren a fenómenos de desbordes, representadas con esta categoría de análisis de antecedentes, son en total veinte. Hay en estas, abordajes diversos en relación con la escuela, para lo cual hablaremos de subcategorías como: desbordes – rendimiento, desbordes - convivencia y desbordes - salud mental, las cuales serán precisadas en los hallazgos.

3.2.3.1.1. Desbordes – Rendimiento: Asuntos como la desmotivación, el bajo rendimiento escolar, el ausentismo, la deserción, el fracaso escolar, son abordados por cuatro investigaciones; algunos elementos importantes tratados en cada una nos llevan a reconocer en estas manifestaciones o fenómenos, aspectos que se relacionan con nuestro objeto de estudio.

Según Özcan (2022), “El ausentismo escolar es un problema educativo a nivel mundial y una de las principales preocupaciones de la escuela, directores, docentes, servicios de orientación

psicológica e investigadores en las escuelas secundarias de hoy” (p. 66). Se refiere el autor a la falta de asistencia de los alumnos a la escuela y debido a diferentes razones: problemas en la propia escuela, personales, relacionados con los padres y razones económicas. Plantea el autor que la asistencia a la escuela tiene un efecto importante en el éxito académico de los alumnos.

En consecuencia, se encuentra una clara tendencia en las investigaciones a pensar el rendimiento académico con relación al éxito y al fracaso escolar. En el contexto colombiano, una investigación realizada en la ciudad de Medellín desde un enfoque hermenéutico se centra en la relación entre el fracaso escolar y las emociones. Luego de presentar unos acercamientos definitorios al término fracaso escolar, como el incumplimiento de las metas académicas durante el año escolar; pone en evidencia directamente los indicadores que dan cuenta del mismo: repitencia, bajo rendimiento académico, desmotivación, extraedad, cifras de deserción escolar.

Con relación al abandono educativo desde un enfoque cuantitativo longitudinal, Gracia y Sánchez (2020) muestran relaciones específicas en factores de riesgo y factores protectores. Se mencionan, el clima escolar, el rendimiento académico, los problemas de convivencia o comportamentales, el autoconcepto, entre otros, como factores que inciden a veces como precipitadores, a veces como atenuantes del abandono educativo o de la continuidad o el retorno a la formación.

Siendo la heterogeneidad en perfiles de alumnos que tienden a abandonar o desertar del sistema educativo, la investigación se enfoca en la experiencia escolar y la subjetividad de los alumnos. García y Sánchez (2020) citando a Bernstein (1993), manifiestan que la experiencia escolar está situada en el contexto social e institucional, en el marco de unos dispositivos pedagógicos, y, citando a Gleeson (1992), traen a consideración el concepto de cultura y clima escolar como un asunto importante a tener en cuenta en los fenómenos de abandono, en tanto la cultura dominante y el clima escolar pueden incidir en la adaptación del alumnado a la escuela, generando procesos de desenganche y absentismo. Recalcamos en este punto conceptos como “desadaptación” y “desenganche”, como expresiones relacionadas con el desborde.

Con relación al bajo rendimiento académico y lo que conlleva en términos del recorrido expresado, pensar los sujetos que se desbordan, en este sentido, nos recuerda que la relación con el aprender tiene íntima relación con el convivir. Según Kaplan (2020), citada por Díaz (2021), “El orden escolar es principalmente vincular y afectivo” (p. 78), ya que la importancia de las relaciones humanas y en ellas, las emociones dan sentido a la existencia,

3.2.3.1.2. Desbordes – Convivencia: Anudando con el apartado anterior aquellas investigaciones que aluden a lo relacional, lo corporal, conflictos, violencias y situaciones comportamentales que se salen de lo esperado, se recogen bajo esta categoría, siendo las violencias escolares la de mayor tendencia en los últimos años. Hay en total ocho investigaciones en nuestra selección que profundizan al respecto: Di Napoli (2018) hace un análisis juicioso de la violencia escolar desde una perspectiva que recoge los sentidos y experiencias que los jóvenes le otorgan.

Se da cabida a lo corporal, el lenguaje no verbal, las identidades, la relación entre cultura escolar y cultura juvenil con relación a la violencia. Se recoge en el texto de Di Napoli (2018) la visión de Viscardi (2002), quien sostiene que las situaciones de violencia en las escuelas son la expresión de una crisis de convivencia relacional y contextual, producto de la dificultad que presenta la institución educativa para socializar a los jóvenes los valores.

Cada uno de los textos trabajados, ponen en consideración aspectos diversos y heterogéneos con relación a la convivencia, y tocan con el asunto desbordante, algunas veces desde lo subjetivo y corporal, y otras, desde lo relacional y convivencial. En todas y cada una aparecen estos dos elementos como relevantes, y en alguna medida, se relaciona con aspectos del contexto escolar, que se analizará como una categoría independiente y con los desbordes en relación a la salud mental, que a continuación precisamos como una importante subcategoría.

2.2.3.1.3. Desbordes - Salud Mental: Se recogen en esta subcategoría siete investigaciones que hacen referencia a ciertos asuntos que inquietan y convocan a los adultos educadores, como las adicciones, conductas autolesivas, adicciones al internet, entre otras, que tienen relación con los conceptos de salud mental y bienestar. Los profesionales vinculados con la atención de la salud mental de la infancia reconocen aspectos sociales y económicos que se relacionan, y en muchos casos influyen sobre los estados de salud mental de esta población, tales como, la pobreza, el acceso y la inocuidad de los alimentos, el empleo de los padres, el acceso al sistema de salud, entre otros.

Esto coincide con lo planteado por Figueroa y Campbell (2014), quienes encontraron que las condiciones socioeconómicas explicaban la presencia de conductas externalizantes en niños que habían sido diagnosticados con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Sus hallazgos indican que estos aspectos pueden constituir una fuente de malestar y sufrimiento mayor, por lo que no sólo deben tenerse en cuenta criterios biomédicos y psicológicos para el diagnóstico, sino también criterios sociales para la solución y tratamiento de las problemáticas presentadas.

Para efectos de la presente investigación, nos interesa lo hallado con relación a las conductas autolesivas en el contexto educativo. Se hallan en este sentido, dos investigaciones que aportan una mirada diferente a la versión de la patología cuyos autores son Lozano (2018) y Kaplan (2019). En la primera, a través de un estudio de caso se interroga lo patológico en la conducta de cutting, para dar cabida a una experiencia específica de construcción de identidad corporal; en la segunda, se vincula con un sufrimiento y/o dolor social. En ambas se intenta dar respuesta a preguntas en la vía del sujeto educativo, esto es, el alumno, y se reconoce su voz desde su propia experiencia.

Considerado como uno de los fenómenos sociales que impactan actualmente lo escolar, las conductas autolesivas de niños, niñas y adolescentes, quienes a través de diversas prácticas agreden su cuerpo y que suceden en el ámbito de lo privado, a veces llevado a lo público, poniéndose en evidencia más fácilmente con pares y con relación a las redes sociales, que en la familia.

Cortes diversos que a veces se habla de ello como “conductas normales”, “conductas modales” y en otros momentos, como “conductas problemáticas”. Diversos nombres reciben dichas prácticas, pero el más conocido es cutting, abordadas en diferentes ámbitos del saber, reconocidas hoy como un problema de salud mental (Lozano, 2018).

Según el mismo autor, la investigación reconoce a la escuela como una institución que puede intervenir en conductas autolesivas como el cutting y los intentos de suicidio. Estas prácticas reflejan un malestar subjetivo, familiar, escolar o social, y están relacionadas con el etiquetamiento y la estigmatización, ya sea como causa o efecto. También pueden representar una forma de diferenciación, calma, reconocimiento e identificación.

En este contexto, las conductas autolesivas y las experiencias de los alumnos en el ámbito escolar se consideran como “desbordes” lo que permiten acercarnos al objeto de estudio desde una perspectiva específica dentro de su complejidad.

De otro lado, en una investigación realizada en EEUU, Ramazanoglu (2020) se reconocen diferentes adicciones conductuales, esto es, la adicción al internet, el trastorno por uso de redes sociales y la adicción a teléfonos inteligentes como problemas que afectan actualmente a los alumnos tanto en el nivel de secundaria como universitario.

Según el autor, en las últimas dos décadas, el uso de internet y teléfonos inteligentes, y, como resultado, el uso de las redes sociales ha aumentado a raíz de los avances en la tecnología. Si bien estos fenómenos dominan la vida de cada individuo en todo el mundo, el principal problema

derivado de su uso excesivo con relación a la salud mental se viene identificando en los últimos años.

3.2.3.2. Contexto Escolar: En esta categoría recogemos siete investigaciones que ponen en evidencia las dinámicas escolares y lo que, en relación a aspectos como la institucionalidad, la cotidianidad escolar y los intersticios en medio de dichas dinámicas se pone en juego. Cobra importancia para algunas de estas investigaciones, el bienestar escolar, los ambientes de aprendizaje, la cultura escolar, la normalización y la patologización.

Fernández, Vargas y García (2020) concluyen en una investigación sobre el bienestar en la escuela (basados en otras investigaciones del campo) que este no puede ser concebido al margen del contexto y que es precisamente a partir de las relaciones establecidas en comunidad que puede explicarse. Se refieren al contexto escolar en términos de su función y su papel esencial en el desarrollo psicológico y apoyo psicosocial, reconociendo que en los contextos de desventaja social se vuelve complejo el cumplimiento de dicha función, debido a las dificultades para la articulación de recursos.

Citando a autores como Ramírez, et al. (2018), con relación al papel de la escuela en el bienestar estudiantil, es posible decir que parece claro: “que para todos los agentes la producción de la experiencia de bienestar se construye en el contexto de las relaciones sociales, de las prácticas institucionales y de las oportunidades configuradas en la escuela, entendida como espacio social singular” (p. 59).

Siendo la escuela uno de los espacios educativos por excelencia históricamente, aunque no el único, según los análisis hechos por la investigadora Duarte (2003), se evidencia el ambiente de aprendizaje en la escuela como el que se instaura en una organización cerrada, donde pareciera mantenerse un aislamiento que sobrepasa las dimensiones físicas, las aulas y llega hasta el aislamiento psicosociológico en el que parecen convivir distintos sujetos (Duarte, 2003).

Por tanto, los contextos escolares, podríamos decir, conservan estructuras similares desde el origen mismo de la escuela, partiendo del ideal de normalización, homogenización de los aprendizajes, comportamientos, entre otro sinnúmero de aspectos. En el mismo texto, Duarte citando a Moreno y Molina (1993) expresa:

En las escuelas actuales el ambiente educativo se mantiene inalterado, en cuanto al ordenamiento sigue siendo prescriptivo, en cuanto a las relaciones interpersonales es dominado por consideraciones asimétricas de autoridad (autoritarismo). En cuanto a la

relación con el conocimiento está inmerso en concepciones transmisionistas y en lo referente a valores, se halla sumido en una farsa, en donde lo que se hace está orientado más por la conveniencia que por consideraciones éticas, en donde se privilegia “el saber racionalista e instrumental” y se descuidan el arte y las diversas posibilidades de reconocimiento cultural y de otros saberes. (p.7)

Sin embargo, hallamos aquí un punto de contradicción con algunos investigadores que, por un lado, se refieren a la cultura escolar en términos de las diferencias entre unos y otros contextos, y por el otro, recalcan el valor subjetivo acorde a las escuelas. En el primer caso, hallamos a Özdemir (2012) citado por Bayar & Karaduman (2021), en una investigación turca revisada sobre cultura escolar, en donde expresan que cada escuela tiene su propia cultura, siendo esta los valores, creencias y normas peculiares.

Por otro lado, Rockwell (2011) plantea que la escuela es un lugar de tránsito, de anudamiento temporal de relaciones, hasta cierto punto azarosas de chicos y adultos que no se conocían con anterioridad. La autora pone en consideración las diferencias en las escuelas rurales, las cuales son abiertas, donde los niños pueden permanecer por años con los mismos compañeros y pueden retirarse por horas o meses por propia voluntad, en contraste con las públicas urbanas, que son cercadas y cerradas, tienen grupos jerarquizados y progresivos, con una real obligatoriedad en la asistencia escolar, y con aquellas que nombra como escuelas del “mercado libre”, donde la relación con el cliente obliga a docentes a actuar según la necesidad de los padres que pagan las matrículas. Dice la autora que: “Cada forma escolar estructura diferentes condiciones de tiempo y espacio y propicia diferentes relaciones y modalidades de apropiación” (Rockwell, 2011, p. 8).

Con el fin de precisar en este punto, lo relacionado con los fines estructurales de la educación escolarizada y obligatoria que permean los contextos y culturas escolares, traemos de nuevo a Terigi (2014), citada por Meichenguiser (2021), quien plantea los procesos de normalización sobre la base de un desarrollo esperado en la escuela, pues siempre “se asigna a los niños rasgos y capacidades que son considerados como si fuesen intrínsecos, y se pretende que transiten por un único desarrollo, ya sea de conocimientos, intereses o motivaciones” (Meichenguiser 2021, p. 29 citando a Terigi, 2014, p. 6).

Algunas investigaciones revisadas dan cuenta de modos de resistencia, apropiación y subversión en los comportamientos o acciones de los alumnos en los diversos contextos escolares,

lo que para nuestra investigación representa una manera muy potente de hallar algunas explicaciones de los desbordes con relación a los contextos escolares.

Así mismo, hallamos en la idea de patologización una mirada a nuevos esfuerzos de normalización de algunos comportamientos desbordados, surgidos unos y otros en los contextos escolares y abordados a su vez, de manera crítica por algunas de las investigaciones encontradas. En este orden de ideas, se pone en evidencia el aumento de uso de psicofármacos en el transitar del alumno en las últimas décadas, advirtiendo la necesidad de re-situarse en relación a la estructura inconsciente a esos efectos, mediante la distinción entre lo que puede ser abordado desde el trabajo educativo y lo que lo excede.

En dicha investigación, se muestran las rutas de lo educativo a profesionales de la salud consideradas como prácticas que se mueven en la omnipotencia y la impotencia por regular lo que el autor llama “modalidades de satisfacción encarnadas en niños y niñas” que, según lo explicado, se refiere a las manifestaciones problemáticas, desbordadas en el ámbito escolar y que exceden las herramientas educativas propias del formato escolar y los recursos pedagógicos. Al respecto el autor plantea que “la escuela es uno de los lugares donde se hacen presentes los desbordes, los impulsos y la agresividad en sus diferentes expresiones” (p. 12).

Meichenguiser (2021) trae como referencia a Tizio (2003) para plantear la escuela como “un aparato de gestión de los síntomas sociales, por cuanto allí se ponen en evidencia y son detectados ante lo disruptivo que representan para la cultura escolar” (p.11).

Sin embargo, y asumiendo una postura enfática y crítica a este modo de actuar de los docentes y las instituciones, Rockwell (2011) nos dice que las instituciones se apropian de niños para canalizarlos en diversas direcciones.

Es así como refiere escuelas desarrolladas en los Estados Unidos tomando como referencia a Dermott (2011), donde hay espacios dedicados a la remediación, educación especial, sistema de detención juvenil y la calle como escenarios que deben llenarse. Según esto el etiquetamiento: “niños en riesgo”, “con necesidades especiales”, “niños migrantes”, “hijos de migrantes”, “niños disruptivos” y “potenciales delincuentes” se hace necesario.

3.2.3.3. Sentidos – Experiencias: Hay seis investigaciones que recogemos bajo la categoría de sentidos-experiencias, en una clara tendencia a hablar de experiencias, sentidos, identidad, subjetividad, el deseo de saber y la pulsión desde el psicoanálisis, asuntos que tienen que ver con el

cuerpo y el arte con una firme intención de tratamiento y transformación. La ética, la literatura, el cuerpo, el arte, la pulsión y el saber se constituyen como parte de esta categoría analítica.

Tener presente lo subjetivo, entendido como el psicoanálisis lo comprende, desde lo psíquico inconsciente, determinado por el deseo, entre otras dimensiones, esas que pueden mostrarnos en alguna medida aspectos importantes para comprender los desbordes; sin embargo, la subjetividad no se reduce a un asunto psíquico y sobre todo no, sin la alteridad. Algunas investigaciones halladas nos muestran con mayor detenimiento esta relación.

Gallego y Paniagua (2020) citando a Prada y Ruiz (2006, p.18) recalcan la idea de habitar en un mundo compartido, y cómo esto influye y afecta la subjetividad, afirmando que debemos aceptar que: “debemos poner un acento en la formación del ser” y que ese mundo compartido es configurado por la coexistencia del otro, “lo que permite la reconstrucción y reescritura de nuestra propia historia, de nuestra propia subjetividad” (p.6).

Es así como en cada texto aparece el recurso a lo corporal y sobre todo a la creación artística como modo de habitar el cuerpo desde la escuela, que es omitido por ella y/o los maestros la mayoría de las veces. Por último, queremos reconocer la mirada de Mosquera y Rodríguez (2018), quienes hablan de la subjetividad política, de la cual expresan, es producto de la ética.

Dado que el sujeto es ético desde las respuestas que da frente a los otros, se posibilita que el sujeto sea político, puesto que, de manera voluntaria, se ve motivado a responder a los demás por la apelación que la otredad le hace a la condición que padece. Profundizan en esta vía los autores, al hablar de libertad y responsabilidad, fundamentando que en la escuela puede formarse desde la heteronomía para dar cabida a la autonomía, por tanto:

Si la escuela desea formar la subjetividad política, indudablemente debe crear los espacios para tal propósito, pues esta no se forma en el vacío, ni mucho menos en abstracto, en tanto que se está hablando del sujeto corpóreo y concreto, y éste es un sujeto de acción que se forma desde y con la experiencia que vivencia frente al mundo y frente a los otros (Mosquera, et al., 2018, p. 6).

Como un asunto relevante propone la acogida y la hospitalidad pues reconoce que educar en la libertad implica formar para la no tiranía, más bien el reconocimiento de la otredad es poder hacer resistencia a la formación en el individualismo a la que invita la modernidad, que destruye la alteridad. Argumenta Mélich (2010) “que en la hospitalidad no se puede tener preparada de antemano una respuesta, lo único que se puede prever es la actitud del deseo de hospedar, de acoger.” (p. 16).

3.3. Hallazgos

Desde estos presupuestos, emergen elementos clave para comprender el concepto de “La infancia desbordada”. Este término se refiere a niños, niñas y jóvenes que sobrepasan los límites establecidos. En este contexto, es concluyente distinguir las diversas formas de abordaje pedagógico que, en la práctica educativa de las escuelas, han llevado a clasificar, expulsar, remitir, diagnosticar y etiquetar a estos estudiantes.

Es fundamental comprender y proponer nuevos enfoques para los modos tradicionales instaurados en la cultura escolar. En este momento histórico, reconocer la voz y la agencia del alumno, valorando sus sentidos y experiencias para que tengan un lugar en la sociedad es irrevocable. El ámbito escolar ofrece una oportunidad para analizar y reconfigurar procesos sociales, integrando las diversas experiencias y contribuciones de todos sus actores.

Diversas disciplinas han buscado entender, recapitular, explicar e incluso medicar los desbordes escolares. El discurso especializado ha hablado durante décadas en lugar de los niños, niñas y adolescentes, e incluso de los maestros. Pero, el alumno en sí mismo, ¿qué tiene por decir? Este estudio invita a centrar la mirada en el alumno desde sus sentidos y a dejar de lado las perspectivas, no menos importantes, de estudiosos, investigadores, pedagogos y psicólogos, que explican las lecturas de manera científica, pero no las simbolizan.

Pensar el desborde desde una perspectiva relacional implica reflexionar sobre qué desborda a los alumnos, en qué situaciones y bajo qué condiciones, desde su percepción individual, frente al otro o a lo otro. Esta perspectiva considera el ambiente, la incertidumbre, la pérdida de confianza y la descentralización, entendida como la posibilidad de no hacer las cosas de la misma manera, ni al mismo tiempo. Esto subraya nuestro interés en comprender los sentidos de la experiencia desde las relaciones vinculares, las interacciones y los procesos de socialización generados en nuestras escuelas hoy en día.

Se nos plantea la necesidad de comprender cómo se han abordado las infancias como un campo específico de investigación. Escuchar sus perspectivas frente a aquello que los supera, que los enajena y desubica, e interpretar sus voces para darles sentido, nos permite encontrar nuevas aproximaciones. A través del análisis de sus narraciones, acciones y metáforas, podemos comprender las situaciones que viven los alumnos y observar qué hacen con lo que les sucede, cuáles son sus sentimientos y devenires. Sobre todo, podemos entender cómo logran resignificar y dar cuenta de esos desbordes escolares.

4. Referentes Conceptuales

4.1. La experiencia

Es común en el escenario educativo dicho concepto, para abordar diversas dinámicas que van desde las interacciones entre pares hasta situaciones comportamentales de docentes y alumnos, incluso es un concepto que se da lugar desde disciplinas como la antropología, la filosofía, la sociología, entre otras. En efecto, dada la complejidad de este dinámico concepto, es necesario como investigadoras asumir el reto considerable de definir y explicitar desde qué lugar la entenderemos, pues resulta imperante marcar el tránsito y la proyección de nuestro objeto de estudio desde este analizador. Larrosa (2001) expresa: “en el saber de la experiencia no se trata de la verdad de lo que son las cosas, sino del sentido o del sin sentido de lo que nos sucede.” (p. 15).

Hablar de la experiencia nos conduce a revisar los teóricos más representativos que aportan al concepto: Jorge Larrosa, Fernando Bárcena y Joan Carles Mélich; y frente a estas miradas ocuparnos de este concepto en relación a la comprensión de los desbordes en el contexto escolar desde una mirada de lo que le pasa al sujeto que se desborda, esto es, el alumno, desde su propia voz, desde su lugar de enunciación, desde su narración.

En este sentido, pasar por la experiencia del alumno es reconocer eso que le pasa, eso que hace el sujeto con lo que le pasa; ese es el escenario de reflexión y discusión que pretendemos traer en la presente investigación. ¿Cuáles son los sentidos que le otorgan los alumnos a sus experiencias de desborde en medio de la cultura escolar, desde sus identidades y subjetividades?; ¿Cómo los niños, niñas y adolescentes viven y sienten sus propias experiencias de desborde y las de los demás?

Podríamos decir en palabras de Larrosa (2006) que la experiencia es “Eso que me pasa”. No lo que pasa, sino “eso que me pasa” (p. 88), eso que atraviesa al alumno en el más profundo sentido de alteridad. Para comprender mejor el concepto, el autor refiere la palabra “ex-per-ientia” desde su origen etimológico, que significa “salir hacia afuera” y “pasar a través”. De igual modo agrega que: “en alemán experiencia es Erfahrung que tiene la misma raíz que Fahren que se traduce normalmente por viajar” (p. 23). En este sentido, es fundamental reiterar que en esta investigación no vamos a reducir la experiencia a los acontecimientos, todo lo contrario, la apuesta es ahondar en lo que significa, mueve e importa para los sujetos narrados. Esto es, entenderla no desde una noción acumulativa como cuando alguien tiene “mucho experiencia”, sino desde su carácter transaccional.

La experiencia en este proyecto de investigación se entenderá desde la subjetividad, desde los significados que afloran en medio de las narraciones individuales y colectivas, al entender que la experiencia supone un acontecimiento, algo que no depende del sujeto, que no tiene que ver con lo que sabe, dice, siente y piensa, nada tiene que ver con lo que quiere. (Larrosa, 2006, p.88). Pues no pasa por el frente, sino que atraviesa su mundo, sus ideas, pensamientos, subjetivaciones, sentimientos, su voluntad, allí es donde la experiencia adquiere un lugar representativo, pues tiene efectos en sus formas de ver, ser y estar en el mundo. Continuando con Larrosa (2006) “podríamos decir que el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación al acontecimiento, que se altera, que se enajena” (p. 90).

Si mirásemos la experiencia desde el panorama de un acontecimiento significaría para todos lo mismo, pero la manera en que cada uno la vive, la siente y luego la pone en palabras es lo que la diferencia, la hace propia, singular. De acuerdo con Guzmán y Saucedo (2015) se insiste en la urgencia de analizar a los alumnos como sujetos de la experiencia, que se construyen a partir de las mismas, de lo que viven, de su contenido y de los sentidos que las organizan. Y concluyen que:

El sujeto de la experiencia siempre existe en y a través de sus participaciones en contextos sociales de práctica y es activo el papel que realiza tanto para apropiarse de lo que le es exterior, como de internalizarlo/transformarlo/recrearlo a partir de su subjetividad pautada culturalmente. (p. 1032)

Por otro lado, es necesario poner la dimensión pedagógica en lugares muy cercanos al cuerpo -entendido como lugar de la experiencia – como escenario de lucha y resistencia, y también como finitud, como nacimiento, como muerte, como atención o placer, como expresión y como fatiga (Bárcena, Larrosa & Mélich, 2006, p. 234). Ese escenario donde surgen las contenciones y donde el sujeto adquiere el poder imperante de su propia naturaleza, esa que lo lleva a hacer lecturas del contexto en su plena singularidad.

En efecto, se torna necesario también apuntar a un pensamiento no teórico de la educación que enfrente la incertidumbre, la ambivalencia y la contingencia. “Pues ese saber de la experiencia detalla ciertas características que se oponen a lo que regularmente se entiende por conocimiento, es un saber que le revela al hombre su propia finitud” (Larrosa, 1996, p.23). Todo ello para establecer las diferencias en relación a los lenguajes propios, racionales que se han situado en el discurso pedagógico, un discurso que interactúa y dialoga en los escenarios educativos con la perspectiva de los expertos y guía, de acuerdo con Bárcena, et al., (2006) la planificación, estrategias y proyectos

obligatorios hasta sus objetivos y otras acciones, desde el control, la eficacia y los estándares, enfrentando las contradicciones e incertidumbres inherentes a los sujetos involucrados (p. 234).

Es con respecto a aquellas incertidumbres y contradicciones que pensar en el concepto de experiencia, se impone para efectos de esta investigación. La importancia de un gesto de interrupción, en un tiempo de tanta velocidad que implica parar para pensar, mirar, escuchar de manera pausada; así como sentir los detalles, suspendiendo la opinión, el juicio y la voluntad, y, sobre todo, lo automático de nuestras acciones, con el fin de poder cultivar la atención y la delicadeza; “Abrir los ojos y los oídos, hablar sobre lo que nos sucede, aprender la lentitud, escuchar a los otros, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia y dar tiempo y espacio” (Larrosa, 2001, p. 6).

Finalmente, somos conscientes desde esta perspectiva teórica que, “el saber de la experiencia es un saber particular, subjetivo, relativo, contingente, personal” (Larrosa, 2001, p. 16). Siendo por tanto un saber que no puede separarse del individuo concreto, puesto que no está fuera de nosotros como el conocimiento científico, más bien tiene sentido en la medida que hace parte de la sensibilidad y la personalidad, esto es, “una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo), una forma humana singular de estar en el mundo; saber de la experiencia significa encarnarla” (Larrosa, 2001, p. 16).

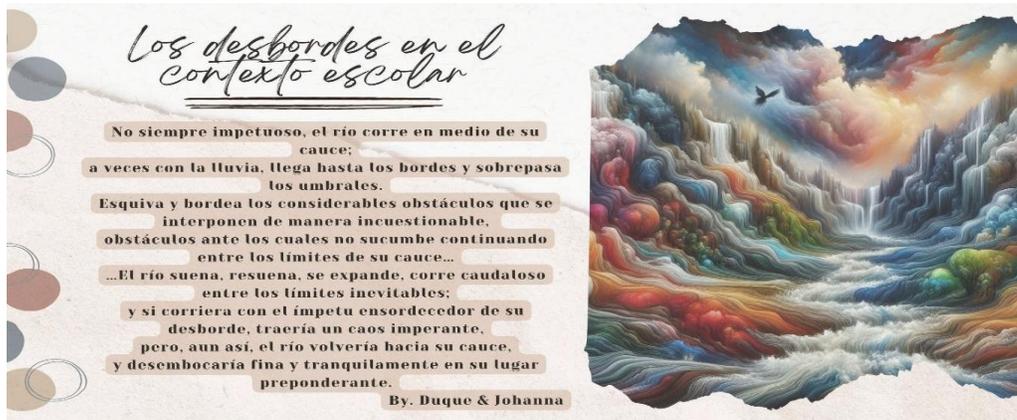
4.2. Desbordes

La palabra desborde es en sí polisémica, no es una categoría teórica, ni hace parte en sí misma de un abordaje del campo educativo, pero sí es mencionada desde otras disciplinas como: desbordes de la subjetividad, desbordes corporales y desbordes emocionales, conceptos específicos que quitan el zoom de los fenómenos escolares que en este estudio se pretenden visibilizar, comprender y analizar.

En consecuencia, acudiremos a sus diferentes significados con el fin de desglosarla y encauzarla hacia fines propiamente analíticos. Para iniciar, acudiremos a las concepciones de desbordes desde diversos campos y miradas, tanto del saber cómo del arte, para luego, irnos acercando paulatinamente a la mirada que queremos darle en la presente investigación, mirada que hemos intentado recrear desde la siguiente metáfora:

Figura 5

Metáfora: los desbordes en el contexto escolar



Nota. Metáfora. Elaboración propia. Diseño mediado por CANVA. Imagen de COPILOT basada en la metáfora.

Hablar de desbordes en los modos como se evidencia en la naturaleza, “salirse de los bordes”, significa representar la fuerza, el ímpetu, la energía que se requiere en la dinámica de la vida natural; nos recuerda que el caos no es más que una parte del orden, puesto que para que exista el ordenamiento ha de existir el caos.

En los referentes teóricos la palabra desborde es referenciada en relación al desborde emocional y desborde corporal. Se ha utilizado en la filosofía y en la psicología de las emociones, concepciones similares a la geografía o fenómenos de la naturaleza para demostrar o explicar los modos en que las personas, al perder el control de sus emociones, se caotizan, es decir, se exceden desde un punto de vista emocional.

Así mismo, se encuentran en el campo de la salud, diversas formas de nombrar los desbordes de tipo corporal, comportamental y relacional que tienen impacto en el contexto escolar, nombrados como desbordes comportamentales, relacionados específicamente con las conductas disruptivas, trastornos negativistas y opositoristas desafiantes, trastorno de déficit de atención con o sin hiperactividad, entre otros. Por consiguiente, muchas instituciones usan estrategias administrativas para actuar sobre los problemas de convivencia, terminando por rotular la subjetividad de sus alumnos (Toro, 2019, pp. 4-5). Con esto, se pone el énfasis en asuntos con estigmatizaciones, rotulaciones, etiquetamientos, patologizaciones, entre otros.

Ahora bien, los desbordes de la subjetividad son retomados desde una mirada psicoanalítica, para referirse a la inclusión en un orden social, en nuestro caso, al mundo institucional, es aquello

del orden de las instituciones en donde impera la ley estructurante del lazo social; donde las pulsiones encuentran una metáfora, una vía oblicua que permite la existencia de un orden colectivo.

Lo contrario, es lo que da cuenta de las patologías denominadas como “desbordes” (actos violentos, adicciones). Denominado por Roel et al., (2009) como “la subjetividad fallida”. Los sujetos en posiciones de mundo están ellos mismos ligados a esa ley estructurante del lazo social e instituyen esa ley todo el tiempo. Pero en las instituciones destinadas al tratamiento de lo que ha sido excluido, esas heterotopías de desviación, como las ha denominado Foucault (1975), es decir, allí donde se envía todo lo desviado de la sociedad, en ese tipo de institucionalidad, hemos considerado la existencia de lo que llamamos inframundo institucional. (Frigerio, et al., 2018).

Lo que llamamos inframundo corresponde a aquello del orden institucional que desliga la ley estructurante del lazo social y pone en marcha otra legalidad. Allí, más que la tramitación de un orden pulsional al servicio del orden colectivo, se producen descargas pulsionales directas. Se trata de posiciones de sujeto capaces de humillación, abuso y desprecio como práctica posible dentro de las instituciones creadas y destinadas a proteger (Frigerio & Rodríguez, 2018, pp. 105 – 106).

Por consiguiente, evocando el llamado “inframundo institucional”, y retomando nuestra poesía inicial, allí donde hay descargas pulsionales directas, que llevan al sujeto a salirse de su “cauce” ocasionando “el caos imperante” aparece la palabra “desborde”, aquella que subyace y cobra importancia en el ámbito educativo, que, desde una mirada salutogénica, busca una perspectiva solucionista.

4.2.1. Desbordes en el contexto escolar

Parece una urgencia de la modernidad la regulación emocional como un estado de encauzamiento y vigilancia, se pide docilidad al cuerpo hasta en sus menores operaciones, desconociendo la oposición que éste realiza y muestra desde sus propias funciones como organismo. “El poder disciplinario tiene como correlato una individualidad no sólo analítica y celular, sino natural y orgánica” (Foucault, 1975. p. 235).

Es así como la escuela es una de esas instituciones que hace posible la disciplina para fabricar cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles, que además de hospitales, cárceles e instituciones militares se han convertido en los dispositivos en la época contemporánea para mantener el régimen

punitivo y regulador, la idea de una escuela como dispositivo de control, que busca intervenir hasta lo más mínimo.

Desde esta mirada, los desbordes en el contexto escolar vienen siendo todo lo que se sale de la delgada línea que traza la escuela (cauce) para delimitar sus presupuestos culturales, políticos y educativos, esos que se constituyen “en todo lo que está por fuera del borde”. Es allí donde surgen las problemáticas contemporáneas observadas cotidianamente en el ámbito educativo, las cuales ponen en evidencia situaciones específicas que involucran los sujetos y sus relaciones, comprometiendo un malestar e incluso siendo un malestar de los sujetos desbordados.

Y si bien, desde el quehacer educativo en la escuela es posible observar un mundo institucional y un inframundo institucional tal y como lo plantea Frigerio, et al., (2018), los umbrales entonces, se constituyen en ciertas prácticas que podrían abordarse desde dos extremos, lo clínico y lo educativo, allí donde convergen (requieren y se solicitan) una zona intermedia que producen ciertos modos de intervenir o actuaciones posibles. Teniendo en cuenta los umbrales en los oficios del lazo, donde lo clínico y lo educativo se pueden articular o no desde nuestra perspectiva, resaltamos lo planteado por Frigerio, et al., (2018):

La relación de lo socioeducativo y lo clínico como una experiencia de umbral en los oficios del lazo, alude a aquello que aparece como extremo, difícil, insoportable en las prácticas educativas, socioeducativas y sociales, y la relevancia de crear alternativas al tratamiento punitivo, burocrático, desobjetivante y expulsivo de niños y adolescentes. (pp. 107 - 108)

Cuando expresamos metafóricamente, “No sucumbe ante los considerables obstáculos que se interponen de manera inevitable, pero las constantes lluvias hacen que el caudal llegue hasta los bordes y sobrepase los umbrales” (Duque & Posada, 2023), queremos entender los umbrales como lo plantea Frigerio (2018):

Como ese espacio intersticial que no está en un lugar, ni en el otro, que pertenece a los dos lados y que no hace parte de ninguno de los dos y que le sugieren al sujeto enmarcarse dentro de los límites, como algo que no debe atravesar o pasar, ya que traspasar ciertos umbrales conlleva a la posición de no retorno. (p.41)

Los límites (también necesarios) pueden registrarse como acorralamiento, impotencia, humillación, sufrimiento. Así, algunos espacios desde las pedagogías nombradas de extremo, podrán ayudar a que el sujeto reconfigure su mundo, su relación con el mismo y con los otros sujetos a partir de la sensibilidad que se adquiere gracias al arte y a la subjetividad que puede hilarse y

crearse en esas mismas relaciones. Pero también es cierto que, en las instituciones educativas, existe la verticalidad, donde los cuerpos se pretenden dóciles, cuerpos de sujetos sujetos, cuerpos rígidos y controlados. Sin embargo, nuestro enfoque seguirá siendo lo desbordante del sujeto, independientemente de las prácticas pedagógicas que les circundan en sus respectivas instituciones y las formas de afrontamiento y mediación.

Continuando con la metáfora, “Desbordarse sin lugar a duda traería un caos imperante, pero, aun así, el río volvería hacia su cauce y desembocaría fina y tranquilamente en su lugar preponderante” (Duque & Posada, 2023). Nos remite a considerar que, si bien en el desborde de un río, el caos puede reinar y dominar ciertas situaciones, momentos y experiencias, no es su condición natural dañar, sino fluir acorde a su propio ímpetu y necesidad. Así, los sujetos pueden desbordarse y no por ello, el caos conduce necesariamente al daño de sí o del otro, pues “Pensar la vida sin la vida es contenerla dentro de unos cauces que ella misma se ocupa siempre de rebosar” (Najmanovich, 2001, p.1).

En este sentido, conceptualizar los desbordes como subjetividades en estado de urgencia, confrontadas con su propio derrumbe y al límite de lo desconocido, nos lleva a reconsiderar el rol de las construcciones teóricas y dispositivos institucionales que, lejos de permitir prácticas pedagógicas y clínicas extremas consideradas como umbrales, resultan en el naufragio de las subjetividades. Estas situaciones se manifiestan en escenas dolorosas dentro del contexto escolar, tal como señala Frigerio, et al., (2018), quien describe fenómenos como la parálisis del pensamiento, el anonadamiento, las agitaciones compulsivas y el activismo maníaco desenfrenado como intentos de evadir la posibilidad melancólica. Estas defensas, en lugar de promover la reflexión, se enfocan en la medición, dejando de lado el cuidado y la protección adecuada de las vidas.

En la actualidad, se concibe una escuela que expulsó hace mucho tiempo las emociones de su demagogia, que en su quehacer desliga lo anímico de lo cognoscitivo y se rehúsa a tratar los desbordes escolares en los escenarios concretos. Esta investigación pretende hacer un llamado a la escuela, a que en vez de “desimplicarse” sea hospitalaria con lo “insoportable”, pues su función es acoger, albergar y dirimir el sufrimiento y la diferencia, no normalizar los sujetos bajo unas categorías y estándares. Es necesario dejar de ceder ante la tentación de corregir la conducta, pues ella, en sí misma, habla muy poco de lo que somos como seres humanos. Finalmente, cuando la lluvia mengua “el río vuelve hacia su cauce, y desemboca fina y tranquilamente en su lugar preponderante”.

5. Horizonte metodológico

5.1. Paradigma de investigación

Con la intención describir, interpretar, analizar y comprender los sentidos otorgados por los alumnos a las experiencias de desborde en el contexto escolar, decidimos orientar la presente investigación desde un paradigma cualitativo, ya que desde allí “se recobra la importancia de lo cotidiano como un espacio para la comprensión de la realidad, pues es, desde este y a través de éste que se busca la comprensión de las relaciones, visiones, rutinas, temporalidades, sentidos y significados” (Galeano, 2004 b. p. 19).

Partiendo del desarrollo de procesos dados desde la narración, se detallan las “acciones humanas”, lenguajes y hechos potencialmente relevantes en un cruce con el más amplio contexto social. Se adopta un “modelo dialéctico” que va más allá de los actos *per se*, pues ellos en sí mismos no denotan propiamente lo humano si se desconocen los sentidos, las intenciones, las metas que se persiguen y las intenciones que animan al sujeto, desde su lugar subjetivado e identitario (Martínez, 2009).

Se postula principalmente una realidad que depende de los significados que las personas le atribuyen a cada cosa. Básicamente desde la investigación cualitativa, la realidad social se construye a través de significados, en este caso, significados acerca de las experiencias vivenciadas por los sujetos en el marco de la escuela.

Según Galeano (2004 a): “Se concibe la investigación como el conjunto de procedimientos que propician la construcción de conocimiento sobre la base de conceptos”, rescatando “la importancia de la subjetividad”, la cual “asume, y es ella el garante y el vehículo a través del cual se logra el conocimiento de la realidad humana” (p. 18).

La búsqueda no es por la verdad, sino por lo que el sujeto construye de su propia experiencia. Cómo se piensa y se narra desde su singularidad, cómo dota de sentido las descripciones de su cotidianidad escolar, en esos relatos o narraciones hechas de sí, del otro, de lo otro, asumiendo que: narrar es, explicar de manera oral o escrita, las razones y los motivos del qué y cómo ha ocurrido, mostrar las diferencias entre un principio y un final y así comprenderlas, luego describirlas, en definitiva: darle sentido, para finalmente comprenderlas (Rodríguez, 2009, p.5).

5.2. Perspectiva y enfoque:

Desde la formulación del problema surge entonces una perspectiva fenomenológica hermenéutica, que de acuerdo con Van Manen (2003), este modo de acercarnos al fenómeno tiene la intención de: “elaborar una descripción textual estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida” (p. 37).

Esta perspectiva nos permite comprender la realidad en una dinámica constructivista, diversa, que reconoce la singularidad del contexto y la complejidad de las experiencias que se presentan al interior de la escuela. Dichas experiencias se potencian y valoran desde la mirada del alumno como principal protagonista, allí desde sus diferentes configuraciones e interacciones circulantes en la cotidianidad escolar. En este sentido, la fenomenología hermenéutica de investigación se recoge desde la experiencia (naturaleza empírica) y el análisis de sus significados (naturaleza reflexiva) (Fuster, 2019).

En efecto, nos interesa la comprensión de los fenómenos dados en la escuela, y que nombramos como “desbordes del contexto escolar” en dos Instituciones Educativas del departamento de Antioquia, se parte de la fenomenología, explicada por Pérez et al., (2019), cuando al traer al filósofo alemán Alfred Schütz, reconocen la importancia del volcamiento de dicho método hacia el estudio de la sociedad, trascendiendo el ámbito de la conciencia (que era el enfoque fenomenológico de Husserl).

Según los planteamientos de Shütz (1993) citado por Pérez et al. (2019), se trata de darle una dimensión social al enfoque fenomenológico, cuyo eje es el fenómeno de lo intersubjetivo, en una dimensión dialógica que se propicia en el encuentro con el otro “de allí que una investigación fenomenológica bucea en la conciencia del ego, pero también discute en la experiencia del alter” (Pérez et al., 2019, p. 24). Partiendo de la perspectiva de Habermas, la hermenéutica abre la posibilidad de entender al otro, pero sobre todo de entenderte con el otro, así mismo nos encausa en la búsqueda de la interpretación, pues es precisamente la interpretación del sentido y su comprensión la búsqueda central desde esta perspectiva. Según Galeano (2004 a):

La fenomenología, la hermenéutica y el interaccionismo simbólico han aportado al enfoque cualitativo de investigación social, desde sus raíces disciplinares y sus tradiciones teóricas, categorías de análisis, formas de percibir y “adentrarse” en el mundo de la subjetividad, principios metodológicos sobre cómo interpretar el mundo desde la interacción de actores

sociales, cómo estudiar los modos de aparecer de las configuraciones, cómo se construyen los significados sociales que las personas asignan al mundo que les rodea. (p. 17)

En conjunto, estas teorías ofrecen herramientas metodológicas para "adentrarse" en el mundo de la subjetividad, permitiendo a los investigadores captar las formas en que las configuraciones sociales aparecen y se interpretan. Proporcionan un enfoque enriquecido y matizado para analizar cómo los significados sociales son construidos y cómo influyen en la percepción del mundo por parte de los individuos. La cita enfatiza en la importancia de estas teorías en la construcción de un enfoque cualitativo robusto y profundamente contextualizado en la investigación social.

Ahora bien, la investigación fenomenológica no es la interpretación de la comprensión social, si no la interpretación de los fenómenos, mira las experiencias humanas, desde una mirada singular desde las narraciones y los sentidos que construyen a partir de su propia experiencia.

Es el caso del interaccionismo simbólico, el cual se enfoca, según la cita anterior, en las interacciones sociales y los símbolos que las personas utilizan para darles sentido. Desde esta perspectiva, los significados son vistos como productos sociales, creados y modificados a través de la interacción. El interaccionismo simbólico permite a los investigadores estudiar cómo se forman y transforman estos significados en el curso de las relaciones sociales.

Orientados por el paradigma cualitativo con perspectiva fenomenológica hermenéutica, se realizó un estudio de caso múltiple en dos Instituciones Educativas del departamento de Antioquia. Justificando la elección desde la descripción, la comprensión y el análisis que posibilita en la medida en que favorece un análisis profundo y sistemático que abre la posibilidad a la libertad para diseñar diferentes técnicas e instrumentos. Así mismo, favorece la comprensión de los fenómenos descritos analizando cómo se dan en diferentes contextos, en este caso, propiamente escolares (Stake, 1999).

Yin (1994): señala que "el estudio de casos es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes" (p.13). Este es un estudio de casos que no pretende generalizaciones, todo lo contrario, se centra en las particularidades de las dos instituciones y en la comprensión de lo que se suscita al interior de las mismas en medio de las interacciones humanas dadas en la dinámica institucional.

Entendiendo cada caso como único, con particularidades que nos llevarán a identificar, analizar y comprender los sentidos otorgados a las experiencias de desborde desde los sujetos implicados, puesto que "El mundo que conocemos es una construcción particularmente humana"

(Stake, 1999 p. 89). Que, a través de la cotidianidad, desde las “pequeñas cosas” ayudan a considerar y observar las prácticas antes del discurso. Como recomienda Flyvbjerg (2004) para estudios de casos.

Un estudio de caso múltiple es una investigación que permite una comprensión más profunda de los fenómenos que se están estudiando, al comparar y analizar varios casos similares o relacionados para encontrar patrones y tendencias comunes, así como también diferencias en los resultados encontrados. En la medida en que entretiene experiencias y marca ciertas particularidades para generar conocimiento y abrir preguntas para futuras investigaciones.

5.3. Criterios de selección de los casos

El presente proyecto de investigación se considera un estudio de casos múltiple, puesto que examinó y comparó dos casos individuales que se relacionan consecuentemente en las problemáticas escolares subyacentes. Se realiza en dos instituciones del Departamento de Antioquia, cada una de ellas considerada como un Caso. A continuación, se describe cada uno: Caso Uno: Institución Educativa Román Gómez de Marinilla, y Caso Dos: Institución Educativa Juan María Céspedes, ubicada en Medellín.

5.3.1. Descripción de los casos

5.3.1.1. Caso Uno: una institución de Marinilla: dos casos posibles. En la Institución Educativa Román Gómez de Marinilla se vienen observando diversos fenómenos de desborde que en términos de “experiencia”, consideramos interesante comprender. Para efectos de la presente investigación, la entenderemos como “el Caso Uno”.

Aunque consideramos esta institución educativa como un solo caso, es necesario destacar las notables diferencias entre sus dos sedes: la “escuela roja” como históricamente ha sido reconocida en el contexto municipal, en cuya infraestructura funcionaban dos instituciones con jornadas, nombres y personal diferenciado que hoy se constituye en la básica primaria, y “el comercial”, sede donde funciona la básica secundaria y media, la cual fue reconocida municipalmente como un colegio de modalidad comercial, donde las mujeres se formaban en técnicas de secretariado y administración.

5.3.1.1.1. Observar para (“cuidar”) no dejar desbordar: el caso de la escuela roja. En la escuela roja, se respira un aire fresco y agradable que se abre paso desde una estética distintiva de amplias zonas verdes, cuya forma circular permite el relucir de su característico color rojo. Lugar emblemático que por años ha brillado en su entorno por su hermosa infraestructura, razón por la cual es uno de los patrimonios históricos del municipio de Marinilla.

A dicho edificio, le acompaña un contexto histórico cargado de mitos que se abren paso en sus corredores, salones y patios, traídos a veces desde los hogares generando curiosidad y miedo entre los alumnos, pues se dice que fue un hospital y una cárcel del pueblo en otros tiempos, lo que ha fomentado un interés particular por los fenómenos paranormales, a la vez que cierto tipo de desbordes y remisiones a la docente orientadora.

En cuanto al disciplinamiento, es perceptible el control de los cuerpos y conductas de niños y niñas, pues es una misión constante observar y actuar, por parte de los adultos, para el mantenimiento del orden, la limpieza y la disciplina. Pues se prevé y se interviene de inmediato cualquier situación de caos o desorden que ponga en entredicho los valores privilegiados a nivel institucional, valores que parecen ser el rasgo distintivo por el cual, las familias deciden y optan por ingresar y mantener sus niños, niñas y jóvenes matriculados allí.

La mayoría de docentes asumen roles multifacéticos, actuando como madres, enfermeras, psicólogas, etc., asegurando un seguimiento riguroso del ambiente escolar y las interacciones. Acuden a coordinación, sobre todo con los alumnos que presentan características opositoras desafiantes, tengan o no diagnóstico. Una de las coordinadoras de la institución expresa en conversaciones informales que las dificultades más sentidas tienen que ver cuando los docentes dejan pasar situaciones, no las atienden en su momento, no se les da manejo y por lo tanto cogen ventaja; son pocas situaciones, pero suelen suceder (Coordinadora Caso Uno, 2023).

Los problemas de convivencia son mínimos, se trata más bien de comportamientos difíciles de manejar de algunos niños, niñas y jóvenes, pero, sobre todo, cuando además de diagnósticos, presentan situaciones conflictivas derivadas de las dinámicas familiares y barriales. Los docentes firman actas de compromisos con los padres; cuando los problemas continúan, desde coordinación, se hacen asesorías a padres y alumnos y se vuelven a firmar actas de compromisos que desencadenan un seguimiento constante y minucioso que busca impedir que los problemas de convivencia se acrecienten o se salgan de control.

Se lleva seguimiento pormenorizado desde coordinación de asistencias e inasistencias y se realiza seguimiento de alumnos con diagnósticos especializados, garantizando que se realicen las valoraciones pedagógicas y el Plan Individual de Ajuste Razonable (PIAR) por parte de docentes con la orientación del docente de apoyo pedagógico. Por lo general, se maneja seguimiento a través de carpeta de convivencia, y en temas académicos a través de alerta académica. Se registran en actas y a través de los protocolos las situaciones, solo en casos extremos se activan rutas y se lleva al comité de convivencia para tomar decisiones de mayor trascendencia.

5.3.1.1.2. “Ser o no ser, mejor competir”, el caso de: El Comercial. De otro lado, se aprecia en términos de infraestructura, un lugar grisáceo que presenta los vestigios de un orden conventual, un lugar pequeño para la cantidad de seres que allí habitan, un espacio que permanece sostenido por años con la misma lógica de control y disciplina como aspectos fundamentales de la educación dominica, y que aparece en las sutilezas de una cultura escolar que se esfuerza por mantener las tradiciones, resistiendo las transformaciones propias del contexto histórico.

“El comercial”, como siempre fue reconocido a nivel municipal; y que por este mismo hecho fue emblemático en la formación de secretarías del municipio, se resistió durante un tiempo, incluso por encima de la ley, a convertirlo en mixto, pero finalmente, pese a sus resistencias, fueron forzados tardíamente al cambio. Se creería que son recientes las transformaciones que incluyen la idea de la diversidad y las diferencias como ideales formativos importantes en la educación, aunque permanecen en muchos de sus actores, palabras nostálgicas que dan cuenta de sus dificultades para romper la dinámica homogeneizadora instaurada desde aquella época.

Poco a poco los cambios sociales e históricos que permean este municipio, en una era global, así como las transformaciones culturales propias de los avances tecnológicos, ponen en evidencia una infancia y una juventud con nuevas vicisitudes, necesidades y modos de relacionamiento, así como unos modos propios de construcción de identidades e incluso sufrimientos, que se traslucen en ambas sedes.

Para los adultos, firmemente arraigados en sus tradiciones, expresan con mayor fuerza las tensiones que se presentan, experiencias de desborde denominadas por los adultos que a través de esta investigación buscamos comprender desde la mirada de los alumnos. Aquellos alumnos que habitan lugares, tiempos y actividades comunes, donde creemos, construyen significados diversos, a veces más conscientes, a veces no tanto, pero que recogen sus vivencias de escuela, sobre todo a

través de las relaciones con adultos cercanos y lejanos, y con sus pares, quienes aportan significados diversos a sus propias experiencias. Pero, ¿Qué aspectos han hecho de la Institución Educativa Román Gómez una institución diferente al contexto del pueblo?

Por un lado, una historia cargada de tradición desde un enfoque conservador que, si bien ha sido muy propio del municipio en la idiosincrasia de su cultura, en el caso del Román Gómez tuvo una mayor durabilidad en el tiempo, probablemente por haber sido por muchos años dirigido por docentes de la comunidad religiosa dominica.

Otro elemento importante es, que mientras Colombia en su reglamentación educativa unía escuelas y colegios conformando instituciones completas que se convirtieran en mixtas, el comercial, por años, mantuvo su connotación femenina.

Hubo relativamente reciente una ruptura fuerte que no se había visto en ninguna institución del municipio, en la cual, a través de un acto revolucionario y de resistencia, se intenta hacer destituir o renunciar a un rector de la institución logrando de este modo un traslado voluntario del mismo. Asunto que al parecer involucró a docentes y alumnos generando una división en el personal.

En este mismo sentido, existe una historia de tensión y conflicto en el momento de la fusión de las dos escuelas que funcionaban con nombres y jornadas diferenciadas en la misma escuela roja, y luego, en su integración con la secundaria, al parecer allí en la obligatoriedad de la ruptura y del quiebre impuesto por la legalidad como un llamado a la fusión, la integración y la construcción de una nueva cultura, aparecieron las resistencias y las inconformidades que también podrían leerse como lucha de poderes, conllevando a conflictos sustanciales, que según algunos relatos, aún de maneras muy sutiles, aún aparecen en las relaciones permeando la cultura escolar.

Es tradicional en las familias que allí se formaron mantener dicha cultura en lo posible con sus hijos e hijas, por tanto, es común mantener el lazo por parte de los padres y abuelos con una expectativa siempre ferviente de mantener valores de disciplinamiento y orden, con el ánimo firme por competir en el deporte, el arte y los negocios.

Con la pandemia y el confinamiento que a nivel mundial, nacional y local surgió en el 2020, se hace evidente hoy por hoy algunas de las crisis de niños, niñas y adolescentes, quienes, ante la imposibilidad de la socialización con pares durante casi dos años, así como los miedos ante la enfermedad y la muerte, además de las implicaciones en el cuidado, han conllevado al retraimiento del cuerpo, así como a la imposibilidad de acceder al conocimiento por la vía de la interacción.

Sumado a los diversos aspectos históricos contextuales mencionados, se ponen en evidencia lo que denominamos “experiencias de desborde en el contexto escolar” que si bien para el caso de la investigación interesa en términos de los alumnos, nombrados por maestros y escuela como “desbordados”, pretendemos es que sean ellos quienes relaten sus propias vivencias, pues el resquebrajamiento invisible de las relaciones humanas en el marco de las transformaciones culturales, parece haber sido en este caso lo que ha llevado a una variedad de crisis institucionales.

La competencia es para ganar, por eso son muchos los ganadores en concursos de toda índole: deporte, arte, y sobre todo, en negocios familiares o personales es típico participar. No hay tiempo que perder para ganar, y cuando el mandato no opera...se está en los bordes, al punto de cancelaciones y deserciones luego de las estigmatizaciones o invisibilizaciones.

Los docentes buscan poco el apoyo, pero cuando lo hacen es porque lo requieren. Sin embargo, por la edad de los jóvenes, son ellos mismos y en ocasiones sus padres quienes solicitan el apoyo de los docentes, de coordinación y de orientación escolar, sobre todo por razones psicosociales, inestabilidad emocional, ansiedad y trastornos diagnosticados.

En el caso de los sextos, es notoria la búsqueda de apoyo para el seguimiento y la toma de decisiones; en los grados novenos, se observan muchas rivalidades femeninas y en ello radican más que nada los conflictos. Cuando las trasladan a las redes se hacen visibles porque aparecen los dolores y las quejas al respecto pidiendo apoyo. Una problemática fuerte es el bullying camuflado, pues no es perceptible. Se hacen “el tortugazo” pero lo asumen como broma, el caso es que a través de redes formulan denuncias cuando ya notan que se vuelve un meme.

De igual forma, lo académico está afectando la convivencia, puesto que cantidad de docentes, cantidad de áreas y cantidad de tareas están desbordando a los alumnos, no tienen tiempo para actividades extracurriculares. Los alumnos de sexto tienen graves problemas en la resolución de conflictos, no hay autorregulación, autocontrol y autonomía para su trabajo. En los séptimos y octavos las relaciones sentimentales son el causal de la mayor cantidad de conflictos, seguida de las burlas y las rivalidades.

Muchas situaciones generan un desgaste mental y físico significativo. Los profesores suelen expresar que “la clase se desbordó” o que un determinado estudiante “se desbordó”, refiriéndose a comportamientos como gritos o agresiones. En el contexto escolar, estos desbordes están estrechamente relacionados con cuestiones disciplinarias. Un coordinador señaló: “Es importante tener en cuenta que cuando “X” está en crisis, desborda a toda la escuela”.

5.3.2. Selección de los participantes Caso Uno

Los participantes de este caso son identificados teniendo en cuenta ciertas características de desborde que conllevan a la búsqueda de apoyos externos (individual o grupalmente), recursos, protocolos, rutas o acciones, alumnos específicos por los que se ha requerido establecer rutas de apoyo interno o externo de enero a agosto 2023. Niños, niñas y jóvenes con comportamientos reiterados por fuera de la norma, dificultades para el seguimiento de instrucciones, problemas de lenguaje, algunas dificultades motrices y con algún nivel de retraimiento, algunos con dificultad para consumir ciertos alimentos en el restaurante escolar. Se acude a la coordinadora para solicitar apoyo con alumnos y familias en los que pueda haber comportamientos verbales o físicos reiterados que afectan al grupo, algún nivel de agresividad y conflictividad, pasando a buscar apoyo de orientación escolar cuando se visualizan posibles riesgos psicosociales por violencias o situaciones de difícil manejo en casa.

Así mismo, la orientación a familias para buscar ayuda de EPS, cuando se observan niveles preocupantes en el proceso de desarrollo físico y/o de lenguaje que afecta el aprendizaje y se considere requerir evaluación. 6 grupos de transición (3 en la mañana y 3 en la tarde de 35 alumnos en promedio). han solicitado apoyo de coordinación con alrededor de 8 casos en la mañana y 8 en la tarde, solicitando apoyo del servicio de orientación escolar de 7 casos en específico.

5.3.2.1. Características del contexto: algunas observaciones, apreciaciones y percepciones. Niños y niñas de preescolar, primero y segundo con reiterados comportamientos por fuera de la norma, dificultades para seguimiento de instrucciones, problemas de lenguaje, algunas dificultades motrices y con algún nivel de retraimiento, algunos con dificultad para consumir ciertos alimentos, lo que conlleva a un aumento de las problemáticas frente a las exigencias instauradas en el proceso académico y comportamental esperado por la institución.

Así mismo, se hacen más visibles problemas asociados a temas de afectación al desarrollo, salud mental de niños, niñas y cuidadores; así como aspectos psicosociales de diferentes contextos que influyen en los procesos de socialización, seguimiento a normas, regulación de comportamientos y procesos académicos en los niños y niñas.

Para hacer frente a las situaciones descritas se acude entonces, con mayor énfasis, a apoyos por parte de coordinación y entonces se inician procesos desde el servicio de apoyo pedagógico, se

remiten casos puntuales al servicio de orientación escolar y se realiza un seguimiento puntual con los alumnos, los profesores y sus familias. Muchos de esos casos tienen que ver de manera específica con procesos de acompañamiento en tareas escolares, situaciones de riesgo psicosocial detectadas por docentes, comportamientos disruptivos de los alumnos de manera reiterada, y, problemas visibles de posible discapacidad o dificultad de aprendizaje en la que recomiendan asistir a evaluación y tratamiento por la EPS.

Hay tres primeros en la mañana y tres primeros en la tarde de 43 alumnos en promedio cada grupo. Las intervenciones o solicitudes externas han sido en promedio para alrededor de 10 niños en la mañana y 10 niños en la tarde. Cabe indicar que han sido situaciones recargadas en dos grupos de primero principalmente, uno en la mañana y otro en la tarde, cuyas principales razones radican en: problemas de comportamiento, dificultades académicas serias con posibles problemas de aprendizaje, y en un caso con la toma de objetos personales, loncheras, evasión, entre otras conductas disruptivas por parte de un estudiante que fue cambiado de grupo finalizando el primer periodo académico.

Son pocas las situaciones que han ameritado apoyos externos al aula o de personas diferentes a docentes para intervenir. En el caso de un niño que por algunos comportamientos disruptivos está en grados inferiores, y en otro, por grandes dificultades de tipo académico. Se observan situaciones familiares que afectan el proceso de avance por parte de algunos niños y niñas. Se ha buscado apoyo externo en escasas dos situaciones específicas de parte del servicio de orientación escolar y se realiza apoyos de tipo psicopedagógico a algunos alumnos que presentan diagnósticos de especialistas.

Dos alumnos con vulnerabilidad familiar que presentan extraedad y dificultades notorias en el proceso de aprendizaje con bajo rendimiento académico. Un estudiante que ha tenido comportamientos difíciles y que arrastra a otros compañeros, que además está por encima de la edad promedio en el grupo.

Hay algunas situaciones preocupantes que se presentan de manera reiterada con algunos niños y niñas en relación a su rendimiento académico y dificultades de aprendizaje visibles, sin embargo, son escasos los niños y niñas que presentan comportamientos difíciles. Se ha visibilizado algunos conflictos y sentimientos de acoso escolar por parte de algunas alumnas que manifiestan haberlo sufrido desde segundo, algunas agresividades de niños en los juegos y detección de vulnerabilidad o riesgo psicosocial por situaciones familiares o producto de afecciones de salud mental diagnosticados en niños y/o en sus figuras de cuidado permanente, especialmente madres.

Ha habido poca necesidad de acudir a apoyos extras, solo en casos muy puntuales por parte de coordinación y que a su vez ha requerido apoyo desde el servicio de orientación escolar.

En general hay tres alumnos por situaciones específicas que son identificado por docentes, como quienes le desbordan sus acciones en aula en determinadas circunstancias. Algunos alumnos con situaciones de bajo rendimiento académico, en extraedad, pero sobre todo quienes presentan algún tipo de diagnóstico clínico y que requiere flexibilización curricular.

Por lo general se acude a coordinación y a servicio de orientación escolar en casos muy puntuales. Se realiza apoyo pedagógico para los alumnos que presentan discapacidad o diagnósticos especializados. Ha habido alrededor de 8 alumnos con situaciones específicas que han requerido intervenciones desde coordinación y/o servicio de orientación escolar.

Niños y niñas que han tenido crisis emocionales específicas, comportamientos considerados importantes de intervenir por parte de coordinación como conflictos que afectan la convivencia escolar y sobre todo situaciones externas que en barrios y familiares que afectan las relaciones de los niños y niñas en el aula. Se realiza remisión para apoyo desde el servicio de orientación escolar e intervenciones grupales e individuales por parte de coordinación.

Alrededor de 5 casos específicos por grupo, esto es veinte alumnos con necesidad de intervenciones específicas por distintos motivos con fines de acompañamiento. Una estudiante que por situación familiar y diagnóstico clínico ha tenido dificultades académicas y de estabilidad escolar, una estudiante que presenta reiteradas crisis emocionales en el año, por situaciones personales y familiares y tiene diagnóstico psiquiátrico.

Alumnos con mucha necesidad de captar la atención en el aula, un comportamiento inquieto, disruptivo, conversador, con grandes dificultades para la escucha y el seguimiento de instrucciones, aumentan los conflictos entre pares de una manera visible, responden en forma brusca, descortés o grotesca a sus docentes. Muy dispersos y con bajo rendimiento académico, no realizan actividades en clase y tampoco en casa. En contraste hay aumento de inseguridad, retraimiento y timidez en algunos alumnos, quienes son mal vistos por sus pares por ocuparse de temas académicos.

Alumnos con problemas de aprendizaje y con diagnósticos clínicos, repitentes de grado y algunos nuevos con edades por encima de lo establecido para el grado. Poco se interviene desde el aula con fines puestos en los límites, el aprendizaje o la contención por parte de algunos docentes, se acude a otros constantemente como coordinadores, padres y compañeros. Remisión a orientación

escolar y otras instancias sin abordar situaciones desde la contención emocional y de aula a tiempo. Pérdida de referentes y autoridad y se agotan los recursos generalizando conductas.

Casos difíciles en promedio 4 por grupo, de los cuales han culminado en deserciones y cancelaciones por temas convivenciales y de rendimiento. Alrededor de 8 casos remitidos de uno de los grupos considerado difícil en sí mismo. Lo común en este grado es la estigmatización de gran cantidad de alumnos y un grupo en particular. Situaciones de consumo aparente, o atracción por los mismos, situaciones de riesgo o vulnerabilidad, en tanto soledad, ausencia de cuidados y límites familiares, desinterés por el estudio, necesidad de popularidad. Ideación, cutting. Procesos de seguimiento por convivencia con apoyo de coordinación y remisiones de orientación escolar.

De igual forma, situaciones de riesgo o vulnerabilidad, en tanto soledad, ausencia de cuidados y límites familiares, desinterés por el estudio, necesidad de popularidad. Ideación, cutting. Procesos de seguimiento por convivencia con apoyo de coordinación.

Niños, niñas y jóvenes con bajo rendimiento académico, algunas situaciones familiares, personales que afectan lo emocional. Asuntos relacionados con su identidad, cutting, ansiedad. Consumos, conflictos amorosos, de amistad y dificultades de contextos para aceptar sus búsquedas. Solicitan por su cuenta atención de orientación escolar, en ocasiones los remiten los docentes. Recurren por su cuenta o con apoyo de sus familias a atención por EPS o psicología particular.

Alumnos con diagnósticos psiquiátricos por ansiedad y depresión, crisis constantes, en algunos casos tratamientos médicos y hospitalizaciones. Algunos consumos. Bajo rendimiento académico. Conflictos amorosos, de amistad y dificultades de contextos para aceptar su búsqueda. Solicitan por su cuenta atención de orientación escolar, en ocasiones los remiten los docentes.

Recurren por su cuenta o con apoyo de sus familias a atención por EPS o psicología particular. Alumnos con crisis constantes, en algunos casos tratamientos médicos y hospitalizaciones. Algunos con dificultades de contextos para aceptar su búsqueda. Solicitan por su cuenta atención de orientación escolar, en ocasiones los remiten los docentes. Recurren por su cuenta o con apoyo de sus familias a atención por EPS o psicología particular.

En la sede funcionan dos jornadas, de tal modo que en las mañanas se atienden 3 preescolares, 3 primeros, 4 cuartos y 4 quintos; y en la tarde 3 preescolares, 3 primeros, 4 segundos y 4 terceros. Cada jornada es atendida por una coordinadora diferente. Hay 4 personas de servicios generales, una auxiliar administrativa. Asiste una docente de apoyo pedagógico una vez a la semana,

una psicóloga cada 15 días y docente orientadora dos veces por semana. Cada grupo de alumnos, excepto preescolares, cuenta con al menos 45 alumnos, siendo los preescolares de 35.

Cuenta con el servicio de restaurante escolar, atendido por 2 personas de alimentación. La sede se caracteriza por el orden, organización y planeación de cada una de las actividades en esquemas definidos y liderados por las coordinadoras, quienes permanentemente se reúnen para revisar procesos y definir acciones conjuntas entre sí, así como reuniones periódicas entre docentes por equipos de grado, para planeación y seguimiento conjunto a procesos.

De igual manera, hay reuniones formativas con temáticas que parten de necesidades específicas de docentes o de la Institución cada mes y durante las semanas de desarrollo institucional. Se cuenta con unos formatos específicos para el seguimiento a procesos por parte de director de grupo y coordinación, así como formatos y rutas para remisión a servicio de orientación escolar y la atención y apoyo pedagógico por parte de tiflóloga y profesional de apoyo.

Se observan relaciones cordiales entre el personal docente, alumnos y familias de manera cotidiana. Existe una población diversa atendida en la sede, lo que permite determinar desde familias con condiciones de vulnerabilidad y familias trabajadoras, por lo general residentes cercanos a la sede. Los barrios alrededor de la sede se caracterizan por tener algunas problemáticas propias de barrios periféricos a los municipios, sin embargo, se caracteriza por la variabilidad y diversidad de contextos.

Prima la existencia de cuidadores en familias extensas y externas de los niños y niñas, teniendo en cuenta la prioridad laboral de la mayoría de padres y madres, priman familias ensambladas y cabezas de hogar. Los docentes procuran en general la resolución de dificultades por parte de ellos con sus alumnos, involucrar los alumnos en la solución de conflictos, y el llamado constante a las familias para su acompañamiento, solución y seguimiento cuando se requiere.

En pocas situaciones se ve la necesidad de recurrir a apoyos externos, de coordinación y/o de servicio de orientación escolar. Por lo general, se busca el apoyo en casos en que la familia requiere mayores estrategias, en situaciones de alumnos con algún tipo de diagnóstico y cuando el proceso académico o de aprendizaje se ve afectado.

En la sede funcionan dos jornadas: en la jornada de la mañana estudian los grados 9° a 11° y en la tarde 6° a 8°. Cada jornada es atendida por un coordinador y el rector permanece en mayor medida en esta sede. Hay 4 personas de servicios generales, 3 auxiliares administrativos, asiste la

docente de apoyo pedagógico un día a la semana y la docente orientadora tiene allí su oficina, donde permanece 3 días de la semana. Cada grado tiene 4 grupos, de 45 alumnos en promedio.

La variedad de docentes y los cambios propios de sede y edad, así como el cambio de jornada para los grados sextos han conllevado a reiteradas situaciones conflictivas y dificultades en el proceso de adaptación durante este y el año anterior especialmente.

Se observan dificultades académicas reiterativas, ambientes de aprendizaje muy pesado en los grupos, siendo más difícil uno de ellos, identificado como “difícil” tanto en lo académico como en lo disciplinario. Hay quejas reiteradas por parte de docentes al respecto, y se cuenta en este grado con el mayor número de procesos de intervención desde coordinación por convivencia.

En la jornada de la tarde se reportan dificultades de tipo comportamental, distracción y dificultad para seguir instrucciones y normas, aumentan conductas disruptivas dentro y fuera del aula. Se ve la necesidad de mantener metodologías tradicionales dentro del aula, debido a dificultades en la autorregulación de alumnos y el manejo del aula se dificulta en docentes.

En la jornada de la mañana, se observan numerosas crisis emocionales entre los alumnos, manifestadas a través de la necesidad de salir del aula, episodios de llanto, y comportamientos que indican un elevado nivel de angustia. Además, se han reportado ideas y conversaciones relacionadas con el consumo de sustancias tanto dentro como fuera de la institución. Estas situaciones afectan significativamente el ambiente escolar y requieren una atención y manejo adecuados por parte del personal educativo y de apoyo.

Hay desmotivación y apatía generalizando en cuanto al proceso académico, sin embargo, los conflictos y posibles acosos se van haciendo más sutiles y manejados de manera silenciosa por los propios pares. Hay aumento de problemas mentales de tipo depresivo y ansioso, aumentan hospitalizaciones psiquiátricas en esta jornada.

5.3.1.2. Caso Dos: del campo a la ciudad. Una institución en Medellín con una MEGA visión. La institución de Medellín Juan María Céspedes es pionera en excelencia educativa desde el año 1921, cuya MEGA1 en el año 2025 responderá a estándares con certificación internacional en

¹ La institución Juan María Céspedes opera con una visión empresarial debido a la certificación de calidad que le ha venido otorgando la norma ISO desde el año 2006, por lo tanto, asume la MEGA, la cual es una Meta Empresarial de mayor proporción focalizada en las ventajas que caracterizan una empresa y la posicionan como una organización competitiva, única e innovadora en el medio.

currículo y en segunda lengua. Está ubicada en Medellín en el barrio Belén, comuna 16, se encuentra en un estrato socioeconómico 3, y tiene un total de 2.760 alumnos, cuyos estratos, dados los diferentes barrios que lindan con el colegio, oscilan del 1 al 6. La institución abarca desde preescolar hasta la educación media técnica, y cuenta con jornada de la mañana, tarde, jornada única, bachillerato virtual y nocturna, flexible, media técnica, distribuidos en dos grandes sedes.

Por cada grado hay 4 grupos: los “1”, los “2”, los “3” y los “4”, estos últimos, hacen parte de la sede “Las Playas”, los demás están ubicados en la sede principal, un edificio que consta de tres pisos, lo suficientemente grande para tener cuatro preescolares, todos los grados “1”, en jornada única, los “2” en jornada de la mañana, y los “3” en jornada de la tarde. Cada número de grupo tiene un coordinador específico que es nombrado de la misma manera: el coordinador de los “1”, el coordinador de los “2”, y así sucesivamente.

Además de ser coordinadores de grupo, tienen a su cargo una gran responsabilidad, son líderes de las gestiones que se manejan a nivel institucional. La gestión académica, gestión comunidad, gestión calidad y gestión directiva, asuntos que manejan en compañía de su equipo docente con un gran número de compromisos, entre ellos auditorías internas y externas, procedimientos, evaluaciones de percepción a padres, docentes y alumnos, evaluaciones externas por parte de Instruimos, y, seguimiento a los procesos que le atañen a cada gestión, que son innumerables, y que generan un alto nivel de stress, un ambiente cargado de malestares, quejas, y una gran fluctuación del personal docente.

En la nocturna, sede central, se manejan los CLEI (educación para adultos) y en la sede “Las Playas” existe un modelo “flexible” para jóvenes en extraedad, modelo que presenta mucha deserción, según el profesor encargado, por situaciones de tipo psicosocial, depresiones, apatías, problemas familiares, violencias, carencia de afecto, diagnósticos, etc. En esta lógica, teniendo en cuenta que las nuevas tecnologías son la revolución del conocimiento en el siglo XXI, y la educación debe avanzar a la par con ellas en el año 2018 se implementa en la institución el bachillerato virtual.

Mediante esta modalidad se pretende escolarizar la población que aún no termina sus estudios en los niveles de primaria y secundaria, por factores como la discriminación de género, el desplazamiento forzoso, embarazos adolescentes, víctimas del conflicto, entre otras problemáticas sociales que sufren las comunidades de la ciudad, contribuyendo así al cumplimiento de la política pública de inclusión y permanencia emanada por el MEN. Allí también hay una importante

población atendida, es una modalidad que favorece el acceso al sistema educativo de muchos jóvenes, que no lograron adaptarse a la gramática escolar.

La Institución Educativa Juan María Céspedes, con el apoyo de la Secretaría de Educación de Medellín, y la supervisión del Ministerio de Educación Nacional, implementó desde el año 2010 la modalidad de jornada única a la luz del decreto 1075; inicialmente se comenzó con un grado de preescolar y uno de primaria como propuesta piloto. En lo sucesivo se implementó secuencialmente cada año, uno o dos grados, hasta llegar al grado once. En el año 2015, con grata sorpresa para la Institución, lo que inició como propuesta piloto, se convirtió en Política Pública emanada por el MEN para todo el país. En la actualidad, los grupos 1 y 4 tienen jornada única.

La sede las Playas se abre debido a la alta demanda de cupos para todos los grados de la institución, y el hacinamiento que se sentía en varias de las aulas, a raíz de la jornada única, lo que hizo necesaria la apertura de esta sede alterna la cual cubre las necesidades locativas con que no se contaban en ese momento, fue así como a partir del 2 de Abril del 2018, la Secretaría de Educación mediante decreto 2105 del 14 de Diciembre de 2017 asigna a la Institución una nueva sede ubicada en el barrio Belén las Playas, esta ofrece el horario de jornada única, tiene un grupo por cada grado, excepto en preescolar que tiene 2 grupos. Para atender a toda la comunidad educativa descrita se cuenta con 72 maestros en total.

5.3.1.2.1 El bilingüismo y el bachillerato internacional: Una MEGA visión para lo público. Hay varios factores que hacen de esta institución un caso particular, interesante y digno de análisis. Una serie de innovaciones y reconocimientos a nivel Nacional que la llevan a ser altamente valorada. En 2018, la Institución Educativa Juan María Céspedes comenzó a implementar la estrategia del Bachillerato Internacional (BI), como una forma de mejorar la calidad de la educación y preparar a los alumnos para enfrentar los desafíos del mundo actual. El programa BI, que ofrece la Fundación del Bachillerato Internacional, incluye varios programas.

El colegio inicialmente adoptó el programa del diploma, dirigido a alumnos de 16 a 19 años. Este programa otorga una certificación reconocida por universidades internacionales. Además, se creó la necesidad de implementar el Programa de Escuela Primaria (PEP), perfilándose como un colegio de alta calidad. Al mencionar la calidad, no podemos obviar lo que el PEI expresa frente a la calidad educativa, pues este factor distintivo permitió, en el año 2006, la certificación bajo la norma ISO 9001, llevando a la Céspedes a ser hoy reconocida a nivel local y municipal.

Debido a la certificación, se empezaron a acoger ideas ingeniosas de los maestros, los cuales venían realizando estudios de posgrado, ideas que siempre tienen lugar en el colegio, ya que uno de sus principales objetivos es tener maestros de talla internacional, las directivas encabezadas por el rector favorecen esos espacios de formación y cualificación profesional, los incentivan, y les dan una connotación de obligatoriedad.

En este mismo año, se le otorgó un reconocimiento a la Institución por el Instituto Nacional de Consultoría en Calidad (INALCEC), debido al excelente desempeño demostrado durante la implementación de la Norma Técnica Colombiana, Organización internacional de Normalización (NTC ISO² 9001 – 2000). Ya para el 2011, la Juan María era reconocida a nivel de ciudad por su excelente desempeño en la labor educativa, reconocimiento que le fue otorgado por el Concejo de Medellín: “orden al mérito don Juan del Corral”.

Así más adelante, en el año 2015, EDUCAME, le reconoce el esfuerzo a la Institución por promover el uso y apropiación de la tecnología entre los docentes, situación que unos años más adelante, se hace evidente, dentro de la implementación de cursos virtuales con el fin de permitir el refuerzo y la recuperación de los alumnos, lo cual, a su vez, disminuyó la repitencia al 1% a nivel institucional, y cuya meta viene siendo el 0% a corto plazo.

Es muy importante mencionar la distribución de las jornadas, ya que esto influye de manera determinante en la elección de los participantes del estudio, y determina las dinámicas en las que se recogerá la información para la presente investigación. En primer lugar, uno de los lemas distintivos de la institución es “maestros de talla internacional”, frase distintiva con la cual son reconocidos los maestros de la Institución y de la cual se deriva la siguiente estrategia que establece medidas de distribución para las jornadas y los niveles del inglés.

Desde el año 2022, los alumnos del grado transición comienzan a presentar dos evaluaciones por medios internos y externos, las cuales tienen en cuenta las capacidades del estudiante para dominar tres tipos de competencias comunicativas, acordes al MCER (Marco Común europeo de Referencia): lingüística, sociolingüística y pragmática, y así determinar su nivel de desarrollo de competencias en la segunda lengua; como paso seguido, los alumnos son ubicados en cada jornada de acuerdo a unos criterios básicos que obedecen además a los siguientes criterios.

² La norma NTC ISO 9001 especifica los requisitos para un sistema de gestión de calidad que una organización puede utilizar para mejorar su eficiencia operativa y aumentar la satisfacción del cliente. Esto incluye varios principios clave de gestión de calidad, como la orientación al cliente, el liderazgo, la implicación del personal, el enfoque basado en procesos, la mejora continua, la toma de decisiones basada en evidencias y la gestión de relaciones.

Jornada única (Advanced) grupos “X°1”, alumnos que demuestran nivel alto en el desarrollo de competencias en segunda lengua, jornada A.M. (Intermediate) “X°2”, alumnos que demuestran un nivel medio, y jornada P.M (Beginner) “X°3, alumnos con un nivel básico en el dominio de una segunda lengua o que no tienen nociones del idioma inglés.

Al terminar la básica secundaria, los alumnos de 9° más avanzados en inglés pueden aspirar al programa de Diploma en el Programa de Bachillerato Internacional. Como dijimos anteriormente, esta distribución de las jornadas tiene ciertas implicancias generadoras de algunas dinámicas institucionales muy particulares.

Por lo general, al hacer la distribución de los alumnos de transición, en su paso a primero, de acuerdo a su nivel de inglés, comienza a presentarse una importante recurrencia. Los alumnos que tienen bajas competencias en la segunda lengua, tienen, por lo general, un desempeño académico bajo en todas las demás áreas, en muchos de esos casos debido al componente socioemocional, generando ciertas predisposiciones para el aprendizaje, como diagnósticos, falta de acompañamiento familiar, situaciones emocionales complejas, maltrato, etc.

Precisamente todos estos alumnos confluyen en el mismo grupo y en la misma jornada, propiciando situaciones de convivencia, de interacción, de responsabilidades, de carga física y emocional para los docentes de dicha jornada, situaciones delicadas generadoras de problemáticas constantes entre alumnos, familias, profesores y directivas, aspectos que desencadenan deserción, desmotivación, fracaso escolar, solicitud de traslados del personal docente constantes, procesos interrumpidos, en fin, “desbordes en el contexto escolar”

Cabe también mencionar que la mayoría de los maestros son provisionales, ya que pocos funcionarios públicos del sector educativo, eligen una institución que exige una segunda lengua, y en caso de tener solo bases les exige capacitación para poder permanecer y estar alineado con los objetivos institucionales, a esto se le suma la cantidad de trabajo que se deriva de las gestiones y de la política de calidad.

Pero hay algo aún más preocupante que se deriva de las situaciones antes descritas: casi todos los alumnos que tienen diferentes problemáticas quedan en los grupos “3” en la jornada de la tarde, y además quedan bastante numerosos. Pues allí confluyen todos los alumnos que tienen poco acompañamiento familiar, con bajo desempeño académico, con problemas conductuales y además se le suman todos los alumnos que reciben nuevos que vienen por solicitudes de cambio de escuela de otras instituciones educativas y que además no tienen bases en el inglés.

Dicha realidad viene promoviendo, por recomendaciones psicológicas, órdenes de traslado de maestros que han fracasado en el intento de sobrellevar dicho panorama tan desalentador, que no solo afecta al maestro, sino que genera remisiones constantes al sistema de salud desencadenando un exceso en la patologización y medicalización de los niños y las niñas.

Es importante resaltar, que pese a todos los esfuerzos que hace el colegio por ser incluyente y por responder a los intereses y necesidades de todos y todas sin importar sus características y particularidades, en los grados que le siguen a primero no se ven repitentes, los niños, niñas y jóvenes que pierden el ciclo se les niega el cupo. De igual forma a los que presentan problemáticas conductuales, y finalmente, a los alumnos con dificultades académicas comienzan a citarle la familia con demasiada frecuencia lo que termina por ocasionar un cansancio o situaciones tensas en los trabajos de los padres que desencadenan la deserción escolar del estudiante, en el mejor de los casos un cambio de institución, pero lamentablemente no es lo más común.

5.3.3. Selección de los participantes Caso Dos.

Para la selección de los participantes del Caso Dos se hicieron acercamientos previos a las actas del comité de convivencia, comité al que remiten los casos más críticos, los observadores donde se hacen las anotaciones cotidianas a los alumnos de los ciclos de 1° a 3° y 4° y 5° de la sede principal, y a su vez, el seguimiento a familias a raíz de los comportamientos que van en contravía del manual de convivencia, el cual está tipificado de acuerdo a las políticas nacionales.

Se revisaron también los archivos en Excel de las tablas de frecuencia que maneja la psicóloga de la institución, encontrando mayor número de casos remitidos por crisis relacionadas con conflictos familiares con un total de 22, de enero a agosto de 2023, y de 8 alumnos en riesgo por deserción escolar en el mismo lapso de tiempo.

Al implementar un formulario para que los maestros de la institución nombraran aquellos alumnos que ellos consideran los descolocan, generan conmoción, asombro, que interpelan la autoridad pedagógica, que requieren remisiones y/o intervenciones constantes y ocasionan desbordes al maestro, a la escuela, a las familias y a sus propias formas de ser y estar en el mundo. Diez maestros respondieron la encuesta y refirieron 20 alumnos en total, de los cuáles diez son de los grupos tres.

Estos maestros nombran los desbordes desde las conductas disruptivas, la depresión, los diagnósticos de TDAH o discapacidad cognitiva, la apatía total al estudio, ponerse en posición de peligro, problemáticas familiares, que hacen caso omiso a los llamados de atención y es necesario redireccionarlos constantemente, agresiones constantes, dislexia, desmotivación, pataletas con gritos y llanto, entre otras. Uno de los maestros que respondió el formulario refirió algunos chicos del grupo flexible que para efectos de los tiempos y las dinámicas de la institución no se tomaron en cuenta, al igual que los de la nocturna, el bachillerato virtual y tampoco la sede las playas.

De otro lado, se estableció un acercamiento con el personero de 2023, quien disponía de un buzón situado a la entrada de la institución. Este buzón estaba encaminado a la prevención en salud mental y tenía como objetivo identificar a aquellos alumnos que necesitaban ayuda, pero no se atrevían a buscarla, debido al temor al bullying, al etiquetamiento y a los rótulos.

Los alumnos podían depositar en el buzón inquietudes, sugerencias, solicitudes de apoyo o ayuda para manejar cualquier tipo de situación. El personero, a su vez, se encargaba de dirigir estas solicitudes al profesional de la institución encargado de proporcionar ayuda en cada caso específico.

A su vez se entablaron conversaciones con los líderes y vigías de convivencia, posesionados a nivel institucional quienes desempeñan una función mediadora en las dinámicas institucionales. Estos líderes utilizan, durante toda la jornada, un chaleco amarillo distintivo que los hace fácilmente identificables.

Según las conversaciones con la coordinadora de la gestión comunidad, estos líderes “son los más indisciplinados de cada grupo”, pero con esta estrategia se les invita a transformar su liderazgo negativo en positivo, pues, al otorgarles una responsabilidad y un lugar de privilegio, ellos simplemente deciden cuidar y conservar esa responsabilidad.

Toda esta estrategia descrita de los líderes y vigías se lleva a cabo en el marco de un proyecto que está en marcha en la institución desde el año 2016 llamado “El arte de vivir en la escuela”. El cual busca la mediación de los conflictos y el favorecimiento de una sana convivencia, al considerar que un estudiante esté al tanto de las dinámicas grupales o de las vicisitudes que tengan lugar dentro del aula o por fuera, se puedan abordar de manera oportuna y directa. Algunos compañeros no comparten esta percepción y promueven algunas acciones en contra para manifestarlo.

Revisando todo este material se seleccionan 20 alumnos. Con los cuales se implementaron las técnicas teniendo cuidado de no hacer una elección por cantidad o frecuencia institucional, sino por la relevancia de criterios, apreciaciones, sentires y devenires de los niños, niñas y jóvenes que

logran finalmente poner en palabras los sentidos que le otorgan a sus experiencias de desborde, es decir eso que le pasa, que lo transforma, lo traspasa, lo mueve y le brinda significados que aportan a la construcción de su identidad

Frente a los fotolenguajes, se seleccionaron del grado 1º3 y 1º1 cinco participantes que presentan diversas situaciones: diagnósticos, apatía y desmotivación por el estudio, transgresión a la norma, conductas alteradoras, stress infantil, trastorno hipercinético, hiperactividad y trastorno atencional de tipo combinado, autismo, falta de acompañamiento familiar, asuntos que generan conmoción y asombro en el sistema educativo y donde toda autoridad pedagógica se ve interpelada.

En cuanto a los grados 4º3 y 5º3 se presenta dinámicas alteradoras a nivel de convivencia, bullying, palabras soeces, agresiones verbales y físicas, maestros preocupados y cansados, familias insatisfechas, insultos a la mamá, depresiones, ideaciones suicidas, cutting, estrés infantil, diagnósticos, liderazgos negativos. etc.

5.4. Técnicas de recolección, generación y análisis de información

5.4.1. El fotolenguaje.

Se eligió la técnica del fotolenguaje, como técnica interactiva que logra aproximarnos a la experiencia de los participantes sin imponernos, concediéndoles buena parte del control sobre la generación de los datos. Con dicha técnica se propició un diálogo que permitió "evocar los espacios en donde transcurrían los procesos, textualizando situaciones y experiencias de los sujetos relacionadas a los usos del espacio, a sus actores, a sus reglas y a sus temporalidades" (García, González, Quiroz & Velásquez, 2002, p.75).

Fotografías o imágenes que propiciaron un diálogo inédito generando opiniones y discusiones sobre los significados que los participantes le atribuían a ciertas experiencias y que emergieron en medio de la conversación de una manera natural y desprevenida, sobre todo en los niños y niñas de primaria que solían evadir muchas veces las preguntas directas de una entrevista semiestructurada y que no lograban poner en palabras de manera espontánea sus sentidos de la experiencia (**Ver tabla 1**).

Tabla 1*Técnica 1: fotolenguaje*

POBLACIÓN: DE 9 AÑOS PARA ABAJO (0°, 1°, 2° Y 3°)	INSTRUMENTO: IMÁGENES Y GUÍA DE INSTRUCCIONES PARA APLICACIÓN
Objetivo: Recoger información sobre las experiencias de desborde en el contexto escolar	
Descripción	
Se realiza un taller en cada grupo para aplicar la técnica de fotolenguaje, y se realiza en secuencia de dos sesiones, de tal manera que se pretende realizar actividades iniciales para la creación de confianza, acogida y sentido de comunidad que permita la creación de un ambiente de apertura y expresión de niños y niñas en edades de 6 a 9 años, un grupo entre estas edades en cada Institución Educativa que conformarán cada caso de la investigación.	
Sesión 1: Creación de ambiente de confianza y contextualización. Icebreaker.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Construcción conjunta de acuerdos de comunidad. 2. Acogida: “cuando soy nuevo en un grupo me siento... porque...” 3. Juego rompehielo. Jungla de animales. 4. Fotolenguaje (primera parte): Se presentan unas imágenes de lugares de su escuela, y se invita a observarla en detalle. 5. Los participantes dialogan entre sí y negocian a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué lugar es? ¿A quiénes les gusta utilizar este lugar? ¿Qué actividades se desarrollan allí? ¿Qué tipo de encuentros se dan en este lugar? ¿Qué clase de problemas se presentan allí? ¿Qué reglas existen para estar en este lugar? ¿En qué momentos y en qué tiempos es permitido estar en este lugar? 6. ¿Luego se pide compartir ideas, recuerdos, anécdotas allí vividas? Se orienta la discusión hacia el reconocimiento de la escuela como un espacio que habitan, ¿Qué opinan de este lugar, ¿Cómo se sienten? ¿Qué cambiarían de la escuela? ¿Qué sería infaltable allí? ¿Comparten las nuevas percepciones y comprensiones sobre los espacios cotidianos y los significados que tienen para todos? ¿Con quienes están de acuerdo y con quienes no? Además de los espacios, se indagarán en los roles de las personas que los habitan, en el sentido que le dan a estos referentes y a las relaciones que se establecen. 	
Sesión 2: fotolenguaje (segunda parte)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se presentan las imágenes alusivas a posibles situaciones desbordantes al grupo de participantes y se les invita a profundizar en la lectura comprensiva y conjunta de éstas de manera verbal y a través de la acción gestual con los niños y niñas. A través de las imágenes, los niños y niñas generan una conversación sobre sus experiencias acompañados por las preguntas de las investigadoras. 2. Cierre y evaluación de la actividad: Pirámide de afirmación, ponemos la mano extendida y decimos una palabra sobre lo que me gusto 	
Instrucción de aplicación:	
Descripción	
Se ubican cada una las imágenes en el centro del círculo, de tal manera que todos los participantes sentados o de pie puedan observar una a una todas las imágenes y tomar una con la cual pueda conectar una vivencia que tuvo alguna vez. Se pide sentarse de nuevo en círculo y se realiza el planteamiento de algunas preguntas que permitan abrir las conversaciones.	
Expresión	
Algunas preguntas: ¿Puedes describir la imagen que elegiste? ¿Quieres contarnos Por qué despertó tu interés? ¿Alguna vez viviste algo parecido? ¿Cómo te sentiste? ¿Qué paso? ¿Y cómo has hecho para enfrentarlo? ¿Quiénes se han enterado? ¿Le contaste a alguien? ¿Quiénes han ayudado? ¿Quiénes no han ayudado? ¿Cómo han actuado? ¿Qué piensas ahora de todo eso?	
Interpretación	
Se lleva a los alumnos a la par con la expresión a hacer uso del lenguaje para expresar sus sentidos, los significados, las comprensiones que se tienen de esos tiempos y esos espacios, las relaciones que allí se establecen, los aspectos que son evidentes y los que se invisibilizan y que consideran son necesario analizar.	
Reflexión	
Cuando se han resuelto el total de las preguntas, se lleva a los integrantes a expresar conclusiones. determinaciones, comprensiones de los aportes de todos y todas, de las experiencias y momentos que expresan el sentido de lo realizado.	

Nota. Elaboración propia.

5.4.2. *La entrevista semiestructurada*

En contraste, se seleccionó una segunda técnica, la entrevista semiestructurada, reconocida por su versatilidad a la hora de responder a los fines investigativos y a la información que se deseaba recolectar (Latorre, 2003). Esta técnica favorecía la indagación de experiencias, percepciones y vivencias que iban configurando poco a poco los sentidos que los participantes le otorgaban a ciertos fenómenos del contexto escolar, allí, desde la escucha de las voces de los sujetos, narradas desde su propia experiencia.

Con las entrevistas semiestructuradas, según Russel (2006), se busca mantener una conversación natural y espontánea sobre un tema en particular. Dicha conversación proporcionó al entrevistado el espacio y la libertad suficiente para dirigir el contenido de la misma, evidenciando los sentidos que le otorgaba a dichas experiencias de desborde en la escuela (**Ver tabla 2**).

Tabla 2

Técnica 2: entrevista semiestructurada

Participantes	Guía de entrevista
Alumnos de 10 años en adelante, (4° y 5° de primaria hasta 11°)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Durante el tiempo que has estudiado alguna vez, ¿Tus docentes te han pedido a ti o a tu familia que asistas a coordinación por alguna situación? Profundizar para que pueda hablar de ello. 2. Así mismo, ¿Ellos u otras personas han solicitado que recibas apoyo de un profesional distinto en la institución? (Docente de apoyo pedagógico, psicólogo, docente orientador u otros). 3. ¿Desde el colegio han hecho una remisión escrita o papeleo para que te atiendan por fuera de la Institución otros profesionales o entidades? (Por ejemplo, psicólogos, médicos psiquiatras, neurólogos, entre otros para alguna evaluación por alguna situación, preocupación o condición observada por ellos). 4. ¿Alguna vez en escuela o colegio tuviste un problema de convivencia que requirió de la atención en coordinación o del comité de convivencia escolar o incluso por parte de una entidad como policía de infancia, comisaría, entre otros externos a la Institución? ¿Cómo atiende la escuela o los docentes estas situaciones? ¿Crees que en su manera de intervenir dan importancia a los sentimientos y emociones de los alumnos? ¿Por qué? 5. ¿Con respecto al tema académico en el colegio en algún momento de tu estudio, algún docente te ha dicho a ti o a tu familia qué necesitas un apoyo o evaluación para mejorar algunas dificultades que te llevan a perder materias o a repetir grados? 6. ¿Alguna vez has experimentado alguna situación que afecta tu salud mental en algún modo, al punto que has necesitado ayuda desde el sistema de salud? 7. ¿Podrías hablar de tus experiencias con esa situación específica?, ¿Qué expresaron tus profes o el colegio? ¿A quién se lo dijeron? ¿Cómo reaccionaste y te sentiste tú? ¿Sentiste que hubo una ayuda en la manera que actuaron o que la situación empeoró? ¿Cómo reaccionaron o expresaron sentirse tus padres o familiares ante esa situación? ¿Cómo has sentido que ha servido o te ha afectado la manera en que se abordó la situación? 8. ¿Cómo ha influido esto en las relaciones con tus compañeros y amigos? ¿Algunas situaciones, actitudes o reacciones que te parezca importante resaltar de parte de ellos? 9. ¿Podrías expresar alguna opinión frente a la actuación adulta de tus situaciones vividas? 10. ¿En algún momento te has sentido señalado, estigmatizado o rotulado por alguien?

Nota. Elaboración propia.

5.5. Sistemas de referenciación en los análisis

En este apartado de análisis presentaremos fragmentos correspondientes a los datos recolectados a través de entrevistas y fotolenguajes, que se constituyen en fuentes de hallazgos de la presente investigación. Para su identificación, se relaciona un sistema de referenciación que permite situar de manera directa el caso correspondiente, la técnica utilizada, el seudónimo, el grado escolar y grupo, el año de transcripción y el párrafo que da cuenta del fragmento extraído del ATLAS ti. 23, al cual se puede acudir para contextualizar las narraciones, tal como se detalla en la siguiente tabla. **(Ver tabla 3).**

Tabla 3

Sistema de referenciación

CASO	TÉCNICA	IDENTIFICACIÓN	GRADO	GRUPO	AÑO	ATLAS.ti
Uno (Marinilla)	E. (Entrevista) F.L. (Fotolenguaje)	Iniciales del seudónimo	De 0° a 11°	0° a 11°	2024	Párrafo. (párr. 1...)
Dos (Medellín)	E. (Entrevista) (Fotolenguaje) F.L.	Iniciales del seudónimo	De 0° a 11°	1, 2 ó 3.	2024	Párrafo. (párr. 1...)

Nota. Elaboración propia.

Es decir, para cada caso, el sistema de referenciación se establece de la siguiente manera:

- Caso Uno (C.U.): luego del caso, se referencia la técnica con la letra "E." o "F.L", según sea la técnica, seguida de las siglas del seudónimo de la persona entrevistada o del participante del fotolenguaje, el grado escolar, implementando las convenciones de 0° a 11° y la letra correspondiente, la fecha en que se transcribió la entrevista, y el párrafo que contiene el fragmento en ATLAS ti. **(Ver tabla 4)**
- Caso Dos (C.D.): después del caso, se referencia de igual forma la técnica con las letras "E.", o "F.L.", seguida de las siglas del seudónimo de la persona entrevistada o del participante del fotolenguaje, el grado escolar, implementando las convenciones de 0° a 11°, el número de grupo (1, 2 o 3), la fecha de transcripción de la entrevista, y el párrafo que contiene el fragmento en ATLAS ti. Por consiguiente, las referencias quedarían como se aprecia en la **(Tabla 4)**.

Tabla 4*Sistema de referenciación de los análisis*

TIPO DE ARCHIVO	SISTEMA DE REFERENCIACIÓN DE LOS ANÁLISIS
Entrevista Caso Uno	C.U._E._Iniciales Seudónimo_x°x, 2024, párr. x
Fotolenguaje Caso Uno	C.U._F.L._Iniciales Seudónimo_x°x, 2024, párr. x
Entrevista Caso Dos	C.D._E._Iniciales Seudónimo_x°x, 2024, párr. x
Fotolenguaje Caso Dos	C.D._F.L._Iniciales Seudónimo_x°x, 2024, párr. x

Nota. Elaboración propia.

5.6. Consideraciones éticas

Para llevar a cabo el trabajo en cuestión se tuvieron ciertas consideraciones éticas que, en palabras de Simons (2011) permiten “establecer una relación con los participantes que valore y reconozca la dignidad humana y la integridad, y en la que las personas puedan confiar”, (p.140). Asunto que fue determinante a lo largo de la investigación. Los alumnos que se seleccionaron fueron por razones relacionadas estrictamente con los objetivos investigativos y previamente dieron su asentimiento para participar. Además, contaron con el consentimiento de sus representantes legales en tanto son menores de edad. **(Ver anexo 1).**

Por consentimiento informado se entiende, de acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (2005), que es un aval donde el responsable legal del investigado afirma su voluntad para que su hijo o hija participe activamente, allí se dan a conocer los objetivos propios del proyecto y las consideraciones que se tuvieron en cuenta. Dicha información se suministró por escrito con firma y fecha.

A su vez, en vista de que esta investigación se llevó a cabo con menores de edad, se les solicitó de igual forma el asentimiento donde confirmaron su voluntad de participar en el trabajo de investigación, ya que tal y como señala Barreto (2011) un niño o niña: “debe dar el asentimiento antes de ser involucrado en un estudio; esto significa que debe saber que puede aceptar participar de la investigación y también que puede retirarse en cualquier momento si lo desea”. De igual forma, debió comprender sus funciones al decidir participar, la importancia del rol que desempeñó y lo que se pretendía hacer con toda la información derivada del estudio. (p. 645). **(Ver anexo 2).**

Tabla 5*Mapa de categorías*

MAPA DE CATEGORÍAS				
SENTIDOS OTORGADOS POR LOS ALUMNOS A LAS EXPERIENCIAS DE DESBORDE EN EL CONTEXTO ESCOLAR. UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLE EN DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA				
CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	RASGOS	DESCRIPTORES	
EXPERIENCIAS DE DESBORDE	DESBORDES ACADÉMICOS	Rendimiento	Relatos de desmotivación, apatía escolar, bajo rendimiento académico, repitencia, deserción.	
		Capacidad -discapacidad	Expresiones que dan cuenta de capacidad intelectual por debajo o por encima del común.	
	DESBORDES DE LA SUBJETIVIDAD	Crisis emocionales	Pueden manifestarse a través del llanto, retraimiento, aislamiento, depresiones, apatía, dificultades en la autorregulación emocional, ideación suicida, conductas suicidas, crisis de ansiedad.	
		Autolesiones e ideaciones suicidas	Autolesiones: Actos deliberados de daño físico autoinfligido, como cortes o quemaduras, sin intención suicida, utilizados para manejar el dolor emocional. Ideaciones suicidas: Pensamientos persistentes sobre acabar con la propia vida, incluyendo planificación y fantasías sobre la muerte, que indican un alto nivel de angustia emocional.	
		Lo disruptivo	Expresiones que los alumnos traen a colación para expresar crisis emocionales, manifestaciones impulsivas, desvíos normativos, rechazos, resistencias o posturas críticas en términos de oposición a la norma.	
		Lo impulsivo	Aquellos relatos que hacen referencia a situaciones en donde se experimentaron y expresaron comportamientos hacia el exterior en las relaciones interpersonales: la convivencia y las interacciones sociales.	
		Interacciones	Relaciones y dinámicas con compañeros, contexto educativo y familia que afectan el desarrollo social y emocional de los alumnos.	
		SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA	IMAGINARIOS SOCIALES O CULTURALES	Corporeidad
	Diversidad			Modo de expresión física, verbal, gestual, que da cuenta de la idea de diversidad y diferencia de las poblaciones, de las personas, dentro de las diferentes situaciones que nombra o que presenta dentro de sus puntos de vistas o perspectivas.
			Identidad	Modo como habla de sí mismo, de sus gustos, de sus formas de actuar, intereses y roles que asume en relación a lo sexual, a los hábitos, a lo religioso, juicios y prejuicios de sí mismo.
Estereotipos			Expresiones y relatos sobre género, raza y otras características revelan creencias fijas basadas en el desconocimiento de la alteridad y la diversidad, con un componente cultural. La estigmatización es un estereotipo que condena y limita la dignidad y derechos del otro, basada en imaginarios sociales.	

REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA	Normativización de la vida	Cómo los chicos en sus metáforas, expresiones se asumen desde la resistencia frente a la norma, los límites. ¿Qué genera la normalización de la escuela en los alumnos, ¿Cómo se sienten? que cómo se normalizan las experiencias de los sujetos, ser obediente, guardar silencio, llevar al cuerpo a la docilidad. ¿Qué pasa cuando no se dejan estandarizar? ¿Cómo lo nombran?
	Carácter simbólico	Siempre se expresa mediante el lenguaje, ya sea verbal o no verbal. Los alumnos dan cuenta con sus relatos verbales y sus gestos lo que ha significado sus experiencias de desborde.
	Exterioridad	Relatos que hacen los alumnos sobre sus percepciones de las cosas de la realidad, de las interacciones y el ambiente de aprendizaje. Relaciones de poder, interacciones entre pares o con maestros.
	Alteridad	Relatos de los alumnos sobre su reconocimiento de la diferencia reflejan su relación con otros, reconociendo su otredad y singularidad como semejantes. Comparten una humanidad común, viviendo el respeto por la diversidad y valorando perspectivas, experiencias e identidades únicas.
	Reflexividad	Expresiones verbales o no verbales de los alumnos que hacen parte de sus narrativas y que se refieren a la capacidad de someter a reflexión la vivencia para mirar- se, pensar-se, evaluar-se. todas las experiencias que son pasadas por la conciencia y se llevan al plano de las palabras.
	Representación	Algunas imágenes, relatos, representaciones, expresiones que usan los alumnos para referirse a sus experiencias, poniendo en palabras un énfasis figurativo o metafórico en su propia experiencia.
	Finitud	La experiencia vital de los niños, niñas y adolescentes. Ser consciente de lo que vivimos y el tiempo que tenemos que nos hace valorar más las cosas, que la vida está llena de aprendizajes y posibilidades de su propia experiencia. por ejemplo: no vamos a ser niños toda la vida.

Nota. Elaboración propia.

6. Análisis de resultados

En los siguientes capítulos se presentarán los resultados de la investigación titulada “Sentidos otorgados por los alumnos a las experiencias de desborde en el contexto escolar”. Con el fin de alcanzar la comprensión propuesta en el objetivo general, los resultados han sido organizados en dos grandes categorías: las experiencias de desborde y los sentidos de la experiencia. En las experiencias de desborde encontraremos: los desbordes académicos y los desbordes de la subjetividad, y, en los sentidos de la experiencia: los imaginarios sociales y culturales y la reflexión de la experiencia, cada subcategoría con sus respectivos rasgos, tal y como se muestra en el mapa anterior de categorías. **(Ver Tabla 5).**

En los siguientes apartados, el lector reconocerá las experiencias de desborde en el contexto escolar, desde la voz de los alumnos del Caso Uno (Marinilla, Román Gómez) y del Caso Dos (Medellín, Juan María Céspedes). Además, percibirá un panorama interpretativo que explora el significado que los participantes han atribuido a sus vivencias, recuerdos y construcciones.

Antes de iniciar, es preciso aclarar que, utilizando la metáfora de *“los desbordes en el contexto escolar”* propuesta en el marco teórico, desarrollaremos una comprensión profunda de las dinámicas y desafíos que enfrenta el alumno en la escuela cuando *“el río suena, resuena, corre caudaloso entre los límites inevitables”*.

Dicha metáfora establece un hilo conductor que otorga coherencia a los resultados investigativos, dinamizando y enriqueciendo la discusión, dejando a su paso una invitación a cambiar de perspectiva frente a las diversas problemáticas que confluyen en el escenario escolar. En efecto, será el rasgo distintivo que el lector identificará en medio de los párrafos cuando encuentre fragmentos en letra *“cursiva”*.

De igual forma, la metáfora generará un engranaje significativo de los datos en un cruce de perspectivas teóricas y en una apuesta pedagógica en articulación con las ciencias sociales y humanas desde nuestra formación. Dimensionando al ser humano como ser diverso, que se enfrenta al mundo y a la vida con sus propias emociones, sentimientos, altibajos y preocupaciones que, si la escuela logra reconocer, comprender, hospedar y acoger, favorecería la posibilidad de que *“desemboquen fina y tranquilamente en su lugar preponderante”*.

6.1. Experiencias de desborde en el contexto escolar

Las experiencias de desborde, que en este momento de la investigación adquieren sentido a través de símbolos, representaciones y narrativas de los alumnos, serán analizadas en dos subcategorías: los desbordes académicos y los desbordes de la subjetividad. Los desbordes académicos se abordarán desde dos aspectos principales: La relación entre capacidad y discapacidad y el rendimiento académico, concebido este último, según la perspectiva de Navarro (2003), como un concepto complejo que abarca una variedad de factores como habilidad, esfuerzo, motivación y autocontrol. El rendimiento académico, según este autor, es:

Una intrincada red de articulaciones cognitivas generadas por el hombre que sintetizan las variables de cantidad y cualidad como factores de medición y predicción de la experiencia educativa y que contrariamente de reducirlo como un indicador de desempeño escolar, se considera una constelación dinámica de atributos cuyos rasgos característicos distinguen los resultados de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje. (p. 14)

Dicho concepto, de acuerdo a la perspectiva de Cominetti & Ruiz (1997), debe ser considerado desde la influencia del entorno, sus pares y el mismo contexto educativo. Este enfoque multidimensional busca comprender la dinámica del rendimiento escolar desde la mirada de los actores involucrados y su impacto en el proceso educativo.

Por consiguiente, daremos paso a la lectura de los datos recolectados permitiendo la incidencia de todos los aspectos que los entrevistados consideraron, los cuales comenzaremos examinando por los desbordes académicos, aquellos que fueron menos frecuentes en los participantes, pero que tienen una seria relación con las problemáticas escolares.

6.1.1. Más allá de los desbordes académicos.

“No siempre impetuoso, el río corre en medio de su cauce”.
(Duque & Posada, 2023)

Para algunos alumnos, su relación con el ámbito académico los lleva hacia una experiencia de desborde, pues de ellos se espera que respondan a los estándares que a través de los lineamientos institucionales, y a la vez nacionales, se determinan. Sin embargo, *“no siempre impetuoso, el río corre en medio de su cauce”*, cuando se percatan que sus logros no siempre reflejan las expectativas ni se alinean necesariamente con su verdadera capacidad de conocer y aprender. Esta discrepancia

puede generar una corriente de frustración y desafío tanto para ellos como para el sistema educativo que los evalúa.

“*El cauce*” que ha sido trazado, tal y como en la metáfora se expresa, “*donde el río corre en medio de él, cortan el ímpetu de un río (alumno) que intenta mantenerse dentro del cauce delimitado*”. Un cauce que entrelaza los imperativos sociales delineados por la familia, la sociedad, la escuela, la cultura y que de alguna manera condicionan su existencia “*para que fluya sin salirse*”, sin tropezar, sin titubear hacia la consecución de unos objetivos, los cuales, desde el ideal social, no se pueden negociar, consensuar, ni aminorar.

“*No siempre impetuoso*” evoca de manera metafórica a esos alumnos que muchas veces en medio de su modo suave, reposado, desganado van siendo relegados por el sistema, hasta el punto, siendo la condición más lamentable, de ser excluidos del sistema educativo porque son referenciados como los que “no pueden”, “no son capaces”, “no quieren”. Al respecto, uno de los participantes entrevistados del Caso Dos lo expresa de la manera explícita y reflexiva:

El hecho de que cada vez te estén afirmando y recalando la importancia que tiene todo esto, de que si no logras cumplir con las expectativas que tiene el colegio sobre ti no vas a lograr nada, también genera la parte del estrés de uno tener siempre tantas cosas por hacer y tan poco tiempo a veces para disfrutar las cosas de la vida. (C.D._E._G._11°1, 2024, párr. 35)

La insistente afirmación sobre la importancia del rendimiento académico y las consecuencias percibidas por no alcanzar las expectativas, desencadena una sensación de fracaso, un estrés que muchas veces les supera. Esto se deriva de las dinámicas escolares que no logran cautivarlos, reflejando una perspectiva que sitúa el proceso educativo como una fuente de ansiedad e insatisfacción que interfiere directamente con la plenitud de la vida.

Según la Encuesta Nacional de Calidad de Vida liderada por el DANE las principales razones por las que personas entre los 5 y 24 años no han completado la educación media es primordialmente el desinterés por los estudios, no les gusta o no les interesa el estudio, el cual aparece como el motivo predominante, seguido de cerca por problemas económicos que incluyen la necesidad de trabajar, atender las tareas domésticas, o la insuficiencia de recursos financieros y las razones probablemente podrían ser las que relatan nuestros alumnos (MEN, 2022, pp. 38 - 39).

6.1.1.1. El costo oculto del rendimiento académico. Durante el proceso de codificación de los datos relacionados con la subcategoría rendimiento, se destacó cómo los alumnos en sus

narrativas identificaban diversos escenarios que actúan como obstáculos para el rendimiento académico. Al concluir la codificación, se observó que estas razones podrían clasificarse en cinco temas dignos de análisis, los cuales serán detallados a continuación.

6.1.1.1.1. Emociones Vs rendimiento. En la actualidad, hablar de rendimiento académico es hablar de un “cauce” que desde la lectura de nuestra investigación intenta medir los objetivos de aprendizaje establecidos para los alumnos, es darle lugar a una serie de investigaciones que se dirigen a encontrar causas y explicaciones que le den cabida a planes de mejoramiento que definitivamente potencien los desempeños desde diferentes aristas.

Este abordaje se constituye en un elemento clave a la hora de evaluar, no solo la competencia de los educandos, sino el desempeño de un grado, su maestro, la escuela, incluso de un país, a través de las pruebas ICES³, PISA⁴, ECAES⁵, etc., buscando los mayores estándares que impidan poner en tela de juicio el acto educativo.

Terigi (2014), lo plantea de una manera explícita, presentando la normalización solidaria de la naturalización como una operación que omite de manera categórica el proceso social característico con el que se nos presenta un alumno, asignándole rasgos y capacidades que se consideran intrínsecos, pretendiendo que transiten por un desarrollo único de motivaciones, intereses, conocimientos y habilidades (Terigi, 2014, p.6). Es ahí donde surgen las preguntas por su contexto, su vida, sus experiencias, sus construcciones, sus motivaciones y lo que pasa allí.

En efecto, a pesar de la preocupación de los investigadores rastreados en el estado del arte por los diversos factores externos e internos que influyen en el rendimiento académico, la escuela sigue relegándolos a un segundo plano. Prima la idea de mantener el curso habitual de las cosas, incluso si eso significa descuidar aspectos fundamentales como la motivación, la disposición y el profundo interés del estudiante, elementos cruciales para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera significativa. De hecho, estos aspectos son mencionados de manera reiterada por los alumnos de los dos Casos, permitiendo una comprensión profunda de sus consideraciones y perspectivas.

La primera perspectiva nos lleva a examinar la incidencia de las emociones en el rendimiento académico. Es esclarecedor escuchar a los mismos alumnos reclamar su lugar como seres humanos

³ Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación,

⁴ Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos

⁵ Exámenes de Calidad de la Educación Superior

en el mundo de la escuela, en relatos donde determinan la necesidad de considerar el estado de sus emociones a la hora del acto educativo:

Por ejemplo, un piloto de avión no puede simplemente volar el avión, incluso aunque sepa cómo hacerlo, si en ese momento está tanto deprimido, como enojado o como asustado, aunque uno tenga las capacidades de hacerlo, son las emociones las que definen cómo vas a sentirte en esas situaciones, y cómo vas a afrontar esos problemas, así que el estado de ánimo define cómo va a lograr uno las cosas. Porque a uno no le va bien simplemente cuando a uno no le interesa algo, y eso es cuando uno sepa que se está esforzando por algo que realmente le guste. (C.D._E._G._11°1, 2024, párr. 105)

Los alumnos enfatizan cómo sus emociones impactan directamente en su capacidad para aprender y participar en el entorno escolar, destacando la importancia de ser escuchados y comprendidos en sus vivencias emocionales. Así lo reitera este mismo alumno, cuando afirma que el rendimiento académico “no solo depende de la capacidad o del potencial, sino que depende también del estado de la persona [...] el estado de ánimo afecta mucho en cómo una persona puede lograr o no las cosas” (C.D._E._G._11°1, 2024, párr. 47).

Estos fragmentos develan la importancia de considerar el bienestar o malestar emocional en el contexto escolar, en la medida en que son las emociones las que pueden facilitar o impedir la capacidad de los estudiantes para aprender y rendir de la manera esperada, lo que puede traducirse en situaciones de estrés y desmotivación, afectando negativamente su rendimiento.

Labaki colaboradora del informe Estado Mundial de la Infancia en el 2021, explica que: “el malestar psicológico no es un comportamiento desviado que deba reprimirse y ocultarse, sino un aspecto normal de la experiencia humana” (UNICEF, 2021, p. 4), a pesar de esta comprensión, la escuela persiste en separar lo emocional del proceso educativo, intentando suprimir lo que es intrínseco a la condición humana mostrándose menos acogedora. Bajo esta perspectiva, continúa asumiendo un papel excluyente.

De esta manera, no es el estudiante quien fracasa, sino la entidad encargada de incluir a todos y todas en el proceso educativo. Llama la atención ver cómo un estudiante de 11°, con un coeficiente intelectual por encima del promedio, se ve afectado por los estigmas de una educación poco hospitalaria.

Si se supone que a mí me tiene que ir bien en todo, por lo de tener las capacidades un poco mayores a las del promedio, se supone que me tiene que ir muy bien, pero si luego, según

mis capacidades no me va tan bien como las demás personas esperan, uno siente que decepciona al resto por no poder lograr las cosas. (C.D._E._G._11°1, 2024, párr. 39)

Es allí donde siguen existiendo silenciamientos históricos que dejan por fuera del análisis y las preguntas a los más vulnerables, porque sigue existiendo una arquitectura institucional que anhela el pasado hegemónico convirtiendo la escuela en un lugar de tensiones y batallas en vez de ser un lugar para lo formativo. Las emociones ahora más que nunca están expulsadas del escenario educativo, pero paradójicamente siguen presentes y actuando en medio de las interacciones entre pares y no pares. Y es que ante la pregunta por el ¿Qué provoca ese quiebre emocional?, varios alumnos entrevistados mencionan el miedo a decepcionar a las personas:

Es lo que a uno le da el miedo de ser juzgado y de ya no poder lograr nada, de uno rendirse en vez de simplemente seguir esforzándose por lo que uno todavía puede lograr y todavía tiene las posibilidades de lograr. (C.D._E._G._11°1, 2024, párr. 123)

Como vemos, los alumnos dejan muy claro la gran incidencia del componente emocional en su rendimiento académico y sobre todo insisten en que esas condiciones académicas los llevan a conductas extremas de autolesión, incluso de ideaciones suicidas como se observa aquí:

La segunda vez que perdí el año fue cuando yo perdí la beca, yo en ese tratar de agradar a mis papás y que estuvieran contentos todo el tiempo y ver pues que no lo logré, que los decepcioné por decirlo así, me sumí en una depresión que yo no sabía qué hacer. Ahí fue donde yo empecé a autolesionarme, como a tener arranques, como de rasguñarme, a cortarme. (C.U._E._P._8°, 2024, párr. 10)

Esa necesidad de agradar a sus padres, quizá en un panorama que deja al descubierto su falta de tolerancia a la frustración, puede estar intrínsecamente relacionada con las influencias externas que moldean su comportamiento. Aliste y Alfaro (2007) afirman que:

Hoy en día el aumento de los comportamientos disruptivos y la falta de motivación de los alumnos, lo atribuimos a la realidad cambiante de la sociedad, a la crisis de valores, la disgregación del sistema familiar y a la influencia de los medios de comunicación. Pero reiteradas investigaciones demuestran cómo las limitaciones en el desarrollo emocional - social generan diversas conductas desadaptativas, educativas y sociales. (p. 81)

Este testimonio a la luz del planteamiento de los autores citados revela una profunda interconexión entre las experiencias individuales y las dinámicas sociales más amplias. La desesperación personal y la autolesión de los estudiantes no pueden entenderse plenamente sin

considerar las influencias externas que moldean su realidad cotidiana; pues esta presión por cumplir con las expectativas académicas y la falta de apoyo emocional pueden llevar a situaciones de estrés y desmotivación, afectando negativamente su rendimiento.

En contraste, emerge de los relatos de un estudiante una perspectiva que podemos recuperar como una preocupación determinante a la hora del acto educativo: sentirse desmotivado y no poder rendir, no porque no se tengan las capacidades, sino porque se sienten superados por sus emociones. Este estudiante refiere que:

En la escuela simplemente no solo por tener las capacidades, lograr algo no significa que uno esté en su medida totalmente como para lograr eso, ya que no solo depende de la capacidad o del potencial, sino que depende también del estado de la persona, no simplemente por lo de qué tanto pueda llegar a rendir, sino cómo se siente con tantas situaciones, el estado de ánimo afecta mucho en cómo una persona puede lograr o no las cosas. (C.D._E._G._11°1, 2024, párr. 47)

Este fragmento subraya la importancia de considerar las experiencias subjetivas en el ambiente escolar. El estado anímico que facilita o dificulta la capacidad de los estudiantes para aprender y rendir de la manera esperada, de acuerdo con Aliste y Alfaro (2007) está en íntima relación con los factores motivacionales.

Dicho de otro modo, la incidencia de las emociones sobre los procesos mentales implicados en el aprendizaje, determinan la manera en que captamos la información desde los dispositivos básicos para el aprendizaje: la memoria, la atención, la percepción, el lenguaje, la comprensión. Por lo tanto, es necesario comprender la relación existente entre las experiencias de fracaso escolar que tienen los niños, niñas y jóvenes y las emociones que las acompañan, ampliando esa mirada reduccionista que sólo atiende a la estadística del mismo.

Uno de los jóvenes en la entrevista expresaba su experiencia de bajo rendimiento bajo la premisa de es mejor no intentarlo, que intentarlo y no lograrlo:

Y algo que yo antes hacía era que, por el miedo a decepcionar a alguien al intentarlo y no lograrlo, simplemente no lo intentaba, para que no estuviese como ese problema de que tal vez de no poderlo lograr, sino que, si no logré, fue porque no lo intenté, y eso me mermaba el miedo, y tampoco ni siquiera intentarlo me permitía dejar de preocuparme por mí mismo. (C.D._E._G._11°1, 2024, párr. 75)

El abordaje de las emociones en la escuela suele ser insuficiente, apareciendo únicamente en situaciones relacionadas con conductas disruptivas o crisis emocionales extremas, cuando en realidad debería ser una parte constante e integral de la experiencia educativa individual y colectiva, presente en cada momento dentro del aula, ya sea durante una clase de matemáticas, estadística, español o ética y religión.

Es en la rutina diaria del aula donde emergen las tensiones más significativas del problema. A menudo, en la “normalidad” se esconden situaciones extremas que afectan profundamente el comportamiento humano, llevando al individuo a situaciones límite. Un ejemplo ilustrativo de esta realidad es el caso de una estudiante del Caso Uno (Román Gómez, Marinilla), que, aunque para el colegio tenía un buen desempeño, se percibía a sí misma como “muy por las nubes”. Esta percepción la llevó a experimentar su primer pensamiento suicida (C.U._E._S._10°A, 2024, párr. 93).

En consecuencia, dejamos sobre la mesa la imperiosa necesidad de incluir lo emocional de manera continua y proactiva en el entorno escolar, no solo en situaciones de crisis evidentes, sino también en el día a día, para acompañar de manera cercana a todos los alumnos desde su condición humana independientemente de sus desafíos o diferencias particulares.

La siguiente parte de una entrevista, refuerza el anterior planteamiento y pone en consideración cómo el sentimiento de culpa, aparece como causa-efecto de circunstancias relacionadas con el rendir o no rendir, que termina generalizando con el propio deseo de vivir.

Luego, lo consume a veces a uno la culpa, de digamos si alguien a veces en todo el año no le ha ido como bien, y luego al final del año está como que lo pierde, pero todavía no lo ha terminado de perder, es el estrés de saber de qué tal vez uno, aunque si tenga la culpa uno mismo, porque uno mismo sabe eso, simplemente lo emocional no le da a uno como el ánimo, por así decirlo se le va perdiendo el gusto a las cosas y con el tiempo se le va perdiendo el gusto a la misma vida, y eso es lo que incluso puede terminar en un suicidio sino se disfrutaban las cosas ¿por qué hacerlas? Es como preocuparse de más por lo que pasó y por lo que va a pasar. (C.D._E._G._11°1, 2024, párr. 91)

Así, luego de un sentimiento de culpa por no haberse esforzado más durante el año escolar, el alumno reconoce su estado emocional como *un límite* que le lleva a perder el gusto por las cosas, incluso el gusto por la vida misma. “*Y si corriera con el ímpetu ensordecedor de su desborde, traería un caos imperante*”, poniendo en evidencia lo que debe preocupar y ocupar a la escuela: la desesperanza que antecede las ideaciones suicidas. Este panorama lo concluye el joven con la

siguiente máxima: “Lo peor del infierno no son las llamas, sino la pérdida de toda esperanza” (C.D._E._G._11°1, 2024, párr. 123).

En conclusión, este apartado revela la necesidad de adoptar un enfoque educativo que considere la desmotivación, el miedo, la culpa y la desesperanza como emociones inherentes al ser humano, entendiendo que el simple hecho de aprender a reconocer, aceptar y gestionar de la manera más efectiva y resiliente dichas emociones, puede minimizar las barreras para la participación de los alumnos en los procesos afectivos, sociales y académicos del ambiente escolar, evitando de manera consecuente el extremo de las graves consecuencias como son las autolesiones, las ideaciones y el suicidio mismo de nuestros niños, niñas y adolescentes.

6.1.1.1.2. Problemáticas familiares Vs Rendimiento. En el panorama educativo no se puede desconocer el impacto producido por las problemáticas familiares en el rendimiento académico de los alumnos. Las dinámicas familiares, en muchos casos adversas, pueden generar obstáculos que dificultan en gran medida el éxito académico de los niños, niñas y jóvenes.

En este apartado, conoceremos, desde la voz de los alumnos, la fuerte incidencia del componente familiar y procederemos a profundizar en el análisis de los resultados a través del rasgo categorial “rendimiento” desde diversas perspectivas que respaldan el presente estudio.

Según Antelm et al. (2015), es decisivo abordar el fracaso escolar desde las perspectivas de los propios estudiantes, quienes frecuentemente identifican la influencia familiar como un factor determinante en su rendimiento académico. En uno de los relatos, un alumno describe cómo los problemas en su hogar lo mantenían “extremadamente desanimado” sin la capacidad de concentrarse o tener ánimo para las actividades escolares. Narra que, en lugar de sentirse motivado para aprender, veía la escuela como un refugio para escapar de la difícil situación en casa (C.U._E._L._9°, 2024, párr. 15).

Otras de las entrevistas dejan sobre la mesa el papel significativo que juegan las ausencias y las presencias y los altercados familiares en el rendimiento académico de los alumnos. Dos participantes del Caso Dos, por ejemplo, compartieron cómo la ausencia de una madre que se fue del país o el mal trato de otra afectaba su presencia plena en la escuela, su capacidad para concentrarse, participar y aprender en clase (C.D._E._F._4°3, 2024, párr. 55).

Estas experiencias resaltan una vez más la importancia de abordar las necesidades individuales y validar las emociones de los alumnos, así como la relación entre estas con los

ambientes familiares, reconociéndolos como seres humanos de relaciones incidentes y coincidentes en los ambientes escolares, y en ello su incidencia en el aprendizaje (Lazarus & Folkman, 1984).

Como investigadoras, observamos que la propuesta de estos autores subraya la urgencia de integrar el bienestar emocional en el diseño de políticas educativas y en la práctica pedagógica diaria. Es evidente que el éxito académico no puede separarse del bienestar emocional de los estudiantes, y la falta de apoyo emocional puede incidir de manera determinante en el rendimiento académico. Reconocer esta realidad implica, además de proporcionar apoyo emocional directo en familia, crear estrategias de seguridad emocional y un entorno escolar que la empatía, el reconocimiento y el respeto mutuo entre alumnos y maestros.

En nuestra investigación, hemos identificado relatos que evidencian la efectividad de algunas estrategias de apoyo emocional en el aula. Por ejemplo, un estudiante del Caso Dos menciona cómo la práctica de cinco minutos de meditación, propuesta por su profesora titular de quinto grado, le proporcionaba un espacio para la reflexión y la gestión de sus emociones. Él expresa que lloraba durante esos cinco minutos de meditación, pero que era la única forma de recuperarse y reintegrarse completamente a la actividad académica (C.D._E_L._4°3, 2024, párr. 93).

Con relación a los factores influyentes en el rendimiento, Martínez (2009) da prelación a la afectividad y la motivación, demostrando su incidencia en el ámbito familiar y educativo, lo que sustenta también Lozano (2003) frente a las estrategias que dinamizan el abordaje del fracaso escolar, pero para ello debe contemplarse el ser humano desde todas sus dimensiones y escenarios.

6.1.1.1.3. Maestros Vs Rendimiento. Iniciar este apartado con la narración emotiva de un niño de primer grado que ilustra cómo la empatía de un maestro pueden significar el éxito académico rotundo, incluso cuando el estudiante no comprende completamente el tema y tampoco los motivos que lo llevan a superar sus dificultades es realmente esclarecedor: “El profe Samy me gusta al amanecer porque pone canciones y me gustan [...] cuando hace como unas cosas, yo no entiendo muy bien lo que dice en inglés [...] pero salgo bien, termino de una sin ningún error”. (C.D._F.L._M._1°1, 2024, párr. 31).

El niño recupera en los sentidos de su experiencia su interés por la música y lo complementa con la belleza de un amanecer; además de centrarse en cómo la conexión con uno de sus profesores favoritos tiene un impacto positivo en sus logros académicos. El análisis de estas narrativas revela

una serie de aspectos fundamentales que influyen significativamente en el bienestar emocional de los alumnos y, por ende, en su rendimiento.

Uno de estos factores, quizá el más decisivo, es sin lugar a duda la importancia de la empatía por parte de los maestros, así como la conexión afectiva entre docente y estudiantes. Como menciona Cyrulnik (2003), el apoyo emocional y la conexión afectiva con los maestros son elementos cruciales para el desarrollo integral de los alumnos, ya que les proporciona un sentido de seguridad y pertenencia en el entorno escolar. En el siguiente relato un estudiante deja ver la falta de sensibilidad y comprensión por parte de los maestros hacia las dificultades personales y emocionales de los alumnos:

Entonces si uno está por ejemplo aturdido porque pasó algo en la casa, un incidente muy grave, o uno está muy enfermo a los profesores realmente les da igual, o sea es como si usted está en la clase simplemente tiene que trabajar sí o sí. (C.D._E._B._10°3, 2024, párr. 71)

Estos comportamientos por parte de los maestros pueden generar tensiones significativas en el ambiente educativo. Según Carol Dweck (2006), cuando los alumnos se enfrentan a situaciones estresantes o desafiantes, es fundamental que los maestros brinden un apoyo adecuado y una comprensión compasiva para fomentar la resiliencia y el afrontamiento efectivo, de lo contrario, estaríamos promoviendo realidades educativas que llevan al sujeto a la angustia, los temores, la soledad afectando su desempeño, contribuyendo a la ansiedad y el estrés y en consecuencia su salud mental. Tal y como lo expresa un estudiante:

Sí, pues yo estoy diagnosticado con ansiedad [...] Porque es muy horrible uno estar triste en el puesto, o sea, pensando y pensando cosas que lo hacen sentir mal a uno, porque a veces eso lo hace sentir a uno mal físicamente, dolor de cabeza, dolor de estómago y que uno saber que tiene que responder sí o sí por una cosa, es muy complicado, o sea, aunque uno tiene que preocuparse por responder bien, por cumplir, y por hacer lo mismo de uno, entonces preocuparse por todas estas cosas al mismo tiempo es muy complicado.

(C.D._E._B._10°3, 2024, párr. 76)

Asimismo, las experiencias de rechazo y discriminación por parte de los docentes pueden tener un impacto duradero en la autoestima y el autoconcepto de los alumnos. Las palabras y acciones de los maestros pueden dejar huellas o marcas en el psiquismo, como sugiere una estudiante del Caso Uno, cuando manifiesta que las maestras de preescolar a veces no saben cómo

les hablan a los niños, ella expresa que sus castigos y regaños llegan a traer más miedos de los que ya se podrían tener desde casa.

En su testimonio, la estudiante relata cómo en la primaria percibía un rechazo por parte de las profesoras hacia ella y su hermana (C.U._E._L._9°, 2024, párr. 20). Reflexiona sobre la falta de atención que recibía cuando era más pequeña, señalando que las profesoras solían verla, junto con su hermana como “las más malas”. Ella enfatiza la importancia de prestar más atención a los niños con dificultades de comprensión, por ser quienes más lo necesitan y no al contrario como suele suceder, pues los maestros suelen dar toda su atención a los niños más sobresalientes.

En este sentido, la misma alumna comparte cómo su relación con su hermano indisciplinado afectaba también negativamente el trato que ella recibía de las profesoras. Pues al compartir apellido, era asociada frecuentemente con el comportamiento desbordado de su hermano, enfrentando palabras y gestos que dejaron cicatrices emocionales profundas. Recuerdos que ella relata llena de tristeza y que no se borran ni con el pasar de los años (C.U._E._F._9°, 2024, párr. 20).

Es el caso de otro participante quien narra cómo la intención y la forma de actuar del maestro frente a una situación de un compañero desmotivado, desencadenó en una deserción, él concluye: “o sea es como el impacto que tienen los profesores, ellos no son conscientes de eso” (C.U._E._K._10°, 2024, párr. 43).

Estos relatos dejan sobre la mesa la necesidad de que los maestros promuevan un ambiente compasivo y reflexivo en su práctica. Es fundamental que se cuestionen y ajusten su enfoque, tomando conciencia de la subjetividad humana y reconociendo el psiquismo en el otro, así como la incidencia de las relaciones en su estructuración, solo de esta manera podrá lograr que cada niño, niña y adolescente se sienta valorado y comprendido en su singularidad, fortaleciendo los encuentros en el aula y permitiendo el establecimiento de una relación de reconocimiento mutuo, necesaria para los procesos de enseñanza aprendizaje.

6.1.1.1.4. Dinámicas escolares Vs Rendimiento. El análisis de las narraciones en este apartado recuperadas, revela varios aspectos importantes que afectan el desempeño académico de los alumnos. Comencemos por las apreciaciones que ellos manifiestan con relación a la estructura y rigidez del sistema escolar. Ellos expresan descontento con la inflexibilidad de los horarios y las limitaciones en la autonomía que repercuten en la incapacidad para tomar descansos adecuados o ir al baño cuando así lo requieren.

Expresan aburridos, la imposibilidad de satisfacer sus necesidades fisiológicas básicas, cuando así lo requieren (C.D._F.L._S._5^o, 2024, párr. 41). Esta falta de flexibilidad puede generar aburrimiento afectando su motivación intrínseca. Martínez (2009) señala que la motivación dirige al alumno a la consecución de metas de la manera más efectiva, lo convierte en una persona curiosa e interesada por el aprendizaje, que manifiesta deseos de reconocimiento, mientras que “un alumno desmotivado, pusilánime o que se infravalora presenta negativas condiciones personales para la adecuada realización de la actividad estudiantil” (Martínez, 2009, p. 22). Frente a este planteamiento contrasta el relato de un participante que expresa de manera tácita lo siguiente:

Desde que tengo memoria, siempre se me ha dificultado mucho el tema del colegio, no como tal porque no me de las capacidades, sino porque nunca me he podido incluir en el ambiente por decirlo así. Ni me he sentido cómodo, y siempre en toda mi vida es... han sido muchos problemas. No hay un año que yo diga que esté tranquilito aquí, o en la casa, o en mi vida, o en mi colegio siempre han estado esos problemas. Perdí como tres, tres años. (C.U._E._F._9^o, 2024, párr. 3)

De igual forma, los alumnos mencionan la falta de interés frente a tareas repetitivas que uno de ellos llama “tediosas” y la falta de variedad en los métodos de enseñanza, lo que contribuye a la desmotivación y la pereza (C.U._E._F._8^o, 2024, párr. 18). Este hallazgo resuena con la teoría de la estilística educativa de Rendón, et al., (2018) quienes desarrollan todo un contenido teórico frente a la importancia de adaptar los estilos de enseñanza a los estilos de aprendizaje para poder hablar de procesos pedagógicos verdaderamente exitosos.

El ambiente escolar es otro de los aspectos que los alumnos tienen en cuenta al hablar de interacciones, refiriendo la convivencia escolar como un factor significativo que contribuye al bajo rendimiento académico y a su malestar emocional. Freire (1970), en su obra “Pedagogía del Oprimido”, analiza cómo las estructuras de poder y la exclusión social pueden afectar el proceso educativo. El autor advierte que la falta de diálogo y participación, así como la opresión sistemática, pueden desmotivar a los alumnos y excluirlos del proceso de aprendizaje, es decir, llevarlos a la alienación, y sostiene que la educación debe ser un acto de liberación, donde se fomente el diálogo y se rompan la opresión.

En nuestra investigación, hemos observado que las dinámicas de poder y la falta de una convivencia escolar que fomente el desarrollo de habilidades en gestión de conflictos, generan un ambiente hostil que impacta negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes. La

ausencia de un diálogo genuino y participativo entre maestros y alumnos crea una sensación de exclusión y desinterés, lo que Freire (1970) describe como un proceso de deshumanización.

Los estudiantes reportan que las interacciones en un entorno escolar rígido y autoritario, donde predominan la imposición y el abuso de poder en la resolución de los conflictos, afectan su motivación y bienestar emocional. Esto es coherente con la perspectiva del autor en cuestión, quien argumenta que una educación que oprime y no reconoce la voz de los alumnos perpetúa un ciclo de alienación y fracaso académico, alejándose cada vez más de los escenarios de interacción democráticos y humanizadores. Freire (1970) siempre abogó por una pedagogía liberadora que promoviera la conciencia crítica y la acción transformadora, buscando empoderar a los alumnos para que se conviertan en agentes de cambio en sus propias vidas y comunidades.

Estas apreciaciones de los estudiantes, reflejan una desconexión profunda y prolongada con el proceso educativo, situación que en cierto momento de la vida escolar puede convertirse en un punto de no retorno. El círculo del fracaso en todo su esplendor: la desmotivación escolar, la reprobación de grados, las interacciones afectadas, finalmente la deserción escolar y el sentimiento mismo de fracaso que esto conlleva, una experiencia de desborde en todo el sentido de la palabra y en relación con cada uno de los aspectos que a lo largo de esta investigación seguimos resaltando.

En resumen, es esencial abordar la rigidez del sistema y considerar métodos de enseñanza que se adapten a los intereses particulares, tanto en términos de convivencia escolar como de rendimiento académico. Además, promover la resiliencia se presenta como una estrategia crucial para contrarrestar los efectos negativos del fracaso, y a su vez, reconsiderar los contextos educativos como espacios de emancipación y empoderamiento, donde sean ellos precisamente quienes propongan y accionen estrategias lúdico pedagógicas en algunos momentos académicos.

6.1.1.1.5. Jornada Vs Rendimiento. Las narraciones referidas a la experiencia con una jornada escolar prolongada de 9 horas en el Caso Dos, jornada única (Juan María Céspedes, Medellín) dos de los alumnos de bachillerato resaltan la carga emocional y psicológica que les imprime el pasar tantas horas dentro de la institución educativa y lo perciben de la siguiente manera: “así que uno se la pasa mucho tiempo acá y las cosas que pasan acá también tienen un efecto en la vida de cada quien” (C.D. _E._G._11°1, 2024, párr. 35).

Llama la atención la intensidad horaria de las materias fundamentales en el Caso Dos cuando en los lineamientos para la implementación de la jornada única en Colombia durante el 2018, son

muy explícitos en el numeral D, al decir que, uno de sus objetivos es favorecer y fomentar un mayor uso del tiempo dedicado a actividades pedagógicas en los establecimientos educativos que permitan promover la formación en el respeto de los derechos humanos, la paz y la democracia, e incentivar el desarrollo de las prácticas deportivas, las actividades artísticas y culturales, la sana recreación y la protección del ambiente (MEN, 2018, p.4) lineamientos que no se perciben.

En efecto, como menciona el participante del Caso Dos, la jornada única puede presentar desafíos adicionales para los alumnos. La concentración de todas las clases en un solo bloque de tiempo puede aumentar la carga cognitiva y física, lo que potencialmente contribuye a la fatiga y el agotamiento. Ante estas condiciones, es perentorio que las instituciones educativas revisen su mediación pedagógica, el acompañamiento y el diseño de mecanismos y criterios para evitar al máximo el trabajo en casa; esto incluye la implementación de estrategias para reducir el estrés y la sobrecarga, así como la promoción de un ambiente escolar positivo y de apoyo mutuo.

En el Caso Uno también hay una estudiante que siente que el no estudiar por la mañana desencadena una sensación persistente de desmotivación lo que afecta su disposición y rendimiento académico considerablemente, hasta el punto de generar una percepción negativa al expresar que el colegio es un lugar donde solo se encuentran problemas.

De igual forma, una estudiante ilustra su situación describiendo cómo un ambiente escolar que se percibe como problemático puede afectar negativamente el aprendizaje. Expresa que, si un estudiante se resiste a ir al colegio y lo ve como algo negativo desde el principio, le resultará muy difícil aprender. Además, si se siente presionado por su familia o la escuela, el esfuerzo será en vano porque “a los humanos nada les entra forzado” afirma (C.U._E._L._9°, 2024, párr. 18).

En resumen, estas narraciones destacan los desafíos emocionales y académicos asociados a la jornada escolar. Es decisivo reconocer que un entorno escolar que valore el esfuerzo y la exigencia como requerimientos para el desarrollo de hábitos, sin más presión que la requerida para ello, no necesariamente aquellas que deterioran el individuo con jornadas extenuantes, se instituye fundamental para que los estudiantes puedan crecer en plenitud y avanzar en sus propósitos educativos.

6.1.1.2. Capacidad – incapacidad, esa es la cuestión. A través de este rasgo de la subcategoría “desbordes académicos”, se analiza que, aunque aparece con menor frecuencia en los relatos, cobra relevancia por la relación con los diagnósticos y la neurodivergencia, asuntos de

especial interés en la actualidad, por ser el detonante de muchos de los desbordes presentes en los escenarios educativos.

Desde el mismo momento en que ciertos alumnos son considerados y estigmatizados como “los diferentes”, se inicia un proceso de separación y disminución del otro. Skliar (2005) expresa la idea de que la integración/inclusión se traduce en una imagen limitada, donde se mantiene la escuela tal como es, agregándole únicamente algunas pinceladas de deficiencia y ciertos condimentos de alteridad “anormal”. Este enfoque no cambia la estructura fundamental de la escuela, sino que simplemente añade estas diferencias sin abordar la inclusión de manera significativa.

Desde esta perspectiva, se identifican algunos nodos importantes en el análisis de los datos recogidos, en relación con lo que consideramos experiencias de desborde académico. Estas experiencias, para efectos de la interpretación, se refieren a aspectos relacionados con el “poder saber” o no “poder saber” los conocimientos impartidos en la escuela.

Los relatos de los alumnos revelan cómo perciben sus propias capacidades e incapacidades, tanto en experiencias actuales como en recuerdos de su escolaridad pasada. Estos relatos destacan sentimientos y vivencias de exclusión y marginalidad, en términos de la desviación de la norma, es decir, en la sensación de ser considerados “anormales”.

Esta percepción parece ser potenciada por las comparaciones que los adultos hacen entre ellos y sus pares, lo que frecuentemente desencadena experiencias de desborde emocional. Las comparaciones expresadas explícitamente por los adultos actúan como catalizadores que intensifican su sensación de estar apartados del grupo, llevándolos a sentirse sobrepasados y aislados dentro del entorno escolar.

Al llegar a la secundaria, los alumnos recuerdan sus experiencias académicas que los marcaron en la escuela primaria, asociando sentimientos a la forma en que los demás, especialmente sus maestros y a veces sus pares, los veían o trataban en relación a su capacidad o incapacidad académica. Uno de los asuntos cruciales que aparece en los relatos de los alumnos es el énfasis que ponen en sus sentimientos y emociones frente a la incapacidad de cumplir con las exigencias de la escuela o el colegio.

El uso del foto-lenguaje aplicado con dos niños y una niña de primer grado y un niño de segundo grado en el Caso Uno revela esta realidad al mencionar uno de ellos que los exámenes le resultan muy difíciles porque aún no sabe leer, lo que hace que la tarea sea particularmente complicada para él y su profe solo le ayuda con una o dos preguntas, refiere (C.U._F.L._P._1°, 2024,

párr. 115). Otro niño expresa que se siente angustiado y con miedo durante los exámenes, especialmente cuando se enfrenta a problemas que no comprende completamente, como multiplicaciones y divisiones, lo que le hace temer perder la prueba (C.U._F.L._M._1°, 2024, párr. 113).

Con relación a las evaluaciones, Acosta (2024) recoge algunas ideas de Rengifo (2015) y establece importantes planteamientos desde una perspectiva histórica, al señalar que otras prácticas y dispositivos que circulan alrededor de la evaluación muestran que el examen es una forma de gobernar a los niños. Por tanto, se presenta que “El castigo físico y cruel va siendo reemplazado por los estímulos de honor y, especialmente, por los exámenes” (Rengifo, 2015, p. 17).

Según sus observaciones, el paso del tiempo ha visto una transición de las formas de disciplina más severas, como el castigo físico, hacia estrategias evaluativas, enfatizando en que estos exámenes se han transformado en instrumentos clave no solo para medir el aprendizaje, sino también para ejercer una forma sutil y profunda de control sobre los alumnos.

A mí como que los exámenes me dan como que nervios, porque a veces las letras que son como, que juntas y chiquiticas y yo como que no las entiendo, y me confundo. La “n” está adelante y atrás está la letra, yo como que me confundo... y adelante está como que otra letra que no combina. (C.U._F.L._P._1°, 2024, párr. 122)

En el mismo sentido, para el Caso Dos, las conversaciones entre los niños y niñas de transición a tercer grado, a partir de las imágenes presentadas, revelan sus interpretaciones y experiencias, destacando la relación entre el no poder hacer y los sentimientos asociados. Por ejemplo, un niño comentó que la niña de la imagen “Está enojada porque no puede hacer la tarea, se confunde, se pone a llorar, hace todo malo” (C.D._F.L._M._1°3, 2024, párr. 78).

De otro lado, aunque el rendimiento académico se presenta comúnmente como un resultado de saber, pensar, entender o saber hacer, los alumnos le otorgan mayor importancia en términos de las expectativas de sus padres y profesores. Estas expectativas y/o ideales parecen definir su identidad, como si su ser dependiera completamente de los resultados académicos.

Una estudiante reflexiona sobre su experiencia de niña, ella “creía que era una estúpida para las matemáticas en primaria. Pero cuando se trata de números y matemáticas, ya tenía en mente que ¡tú eres muy mala!, y hasta el día de hoy me he quedado con eso” (C.U._E._L._9°, 2024, párr. 35).

En sus relatos, los estudiantes insisten en cómo los resultados de las evaluaciones les afectan emocionalmente. A medida que crecen y se vuelven más conscientes, notan que las valoraciones cualitativas no reflejan completamente su conocimiento, pero mencionan la ansiedad que este asunto

les genera. Además, dicen sentirse estigmatizados por sus docentes durante las evaluaciones, especialmente cuando son señalados debido a su “incapacidad”. Una estudiante recuerda una experiencia dolorosa:

El día en que estábamos en la recuperación de matemáticas, a mi hermana y a mí nos humillaron las profesoras, nos dijeron que no servíamos ni para hacer un palito. Eso me hizo sentir muy mal, porque sentir las miradas de la gente y la decepción de ellas aún me hace recordar esos momentos que uno no olvida. Recuerdo la fatalidad que sentía viendo esa hoja en blanco con un lapicero y la división ahí. No sabía qué hacer ni cómo preguntar, porque me iba a dar pena, y después de que dijeron eso, preferí quedarme callada en matemáticas y perderla si tenía que perderla, pero me daba miedo. (C.U._E._N._9°, 2024, párr. 44)

Lo anterior pone en evidencia lo que influye en los alumnos, las percepciones, ideas y palabras que logran captar de los otros y que van incorporando con mayor o menor conciencia sobre sí mismos. Estos sentimientos de temor no solo impactan negativamente su experiencia de aprendizaje, sino que también pueden afectar su autoestima y confianza. Este miedo al señalamiento puede inhibir su capacidad para participar activamente en clase y explorar su potencial, lo que a su vez perpetúa la percepción de incapacidad que se le ha asignado. De acuerdo con Bettelheim (1982):

El mal estudiante se convence a menudo de que nunca alcanzará el éxito. Se siente empujado a dejar de aprender por su deseo de mantener el respeto de sí mismo. Creyendo que fracasará, aunque se esfuerce al máximo, busca protegerse con la decisión de dejar de aprender. Entonces podrá decirse a sí mismo que su fracaso no es fruto de su incapacidad, sino un acto deliberado, voluntario. (p. 35)

Así mismo, en muchos de los relatos, los participantes nombran la mayor parte de las veces sus incapacidades para aprender en algún área específica, usando expresiones figurativas que denotan un nivel de responsabilidad discursiva y que a su vez pareciera dar cuenta de no sentirse definidos por ello “Yo toda la vida he tenido problemas con el inglés, el inglés ha sido la materia... digamos mi antítesis. El inglés ha sido mi antítesis completamente, todos los años he sido malo en el inglés” (C.U._E._V._9°, 2024, párr. 80).

Incluso se refieren a ello con expresiones que dan cuenta de un sentir que en definitiva les conlleva a padecer el área más allá de qué docente la imparte. Es el caso de un joven que habla de su decisión de no continuar en el sistema educativo luego de concluir el presente año escolar puesto que considera que no puede con el área de matemáticas.

Sin embargo, de manera paradójica en su plan de vida tiene argumentaciones precisas para emprender y habla de manera locuaz de diferentes negocios que tiene en mente, en los que puede nombrar al detalle aspectos porcentuales de ganancia y demás términos contables que explica con detenimiento y conocimiento, realmente es una situación que nos genera innumerables interrogantes frente a uno de los pilares declarados por la UNESCO (s.f.) “saber hacer en contexto” frente a la pertinencia social de los currículos. Al preguntarle cuál era la razón de la pérdida del área de matemáticas expresaba que nunca comprendió cómo era posible juntar números y letras refiriéndose al álgebra: “ya que desde que estuve en sexto con esa profesora sufrí matemáticas, con la otra en séptimo, una parte de séptimo, y luego en octavo, también sufrí matemáticas” (C.U._E._G._9°, 2024, párr.10).

Podemos inferir que el estudiante siente una frustración profunda que podrían reflejar no solo dificultades con el contenido específico del álgebra, sino también una posible falta de alineación entre sus intereses personales y los métodos pedagógicos empleados, y por qué no, podríamos hablar de la ausencia de un vínculo con sus maestras de matemáticas presente en el lenguaje despectivo que retoma para referirse a ellas y que seguramente influyeron en su aprendizaje hasta el punto de llevarlo a una renuncia del escenario educativo.

Esta situación podría estar acentuada por un estilo de enseñanza que quizás no se adapta a su manera de aprender o no ofrece el soporte necesario para conectar con los conceptos matemáticos de manera significativa, develando la importancia de una enseñanza que desde los primeros grados no solo se centre en transmitir, sino que involucre activamente a sus aprendices respondiendo a las necesidades individuales y fomentando el deseo de saber en los educandos desde los primeros acercamientos al conocimiento.

De la misma forma, en lo académico pueden interpretarse las experiencias de desborde como capacidades que están por encima de lo común, ya sea en relación a un área específica o en la generalidad del conocimiento, en este sentido, algunos entrevistados reconocen tener mayores capacidades que el resto de sus compañeros, incluso coinciden en ambos casos de esta investigación haber sido evaluados por especialistas que dan cuenta de su capacidad, con talentos excepcionales o incluso con un coeficiente intelectual superior.

En párrafos anteriores trajimos a colación un participante con un coeficiente intelectual más alto que el promedio, pero su rendimiento académico no era el esperado debido a su salud mental, lo que le ocasionó serias persecuciones por parte de varios maestros, siendo tal la persecución que

sus maestros impidieron su graduación, debiendo solo algunas notas de trabajos escritos, incluso desconociendo que fue el mejor ICFES a nivel institucional (C.D._E._G._11°1, 2024, párr. 39).

En consecuencia, surge una disonancia cuando los resultados de estas evaluaciones desafían las expectativas previas de los padres y maestros, por lo que cuestionan la validez de las mismas, lo que conlleva a una influencia significativa en la percepción y el tratamiento del estudiante tanto en casa como en la escuela, generando una tensión entre lo que se considera normal y anormal en términos de inteligencia y capacidades. Pero él a lo largo de la entrevista expresa de manera consecuente que su estado emocional determina su participación escolar, y alude que la medicación es su forma de controlar su estado emocional desde los 7 años y que en muchas ocasiones resulta ser insuficiente por lo que debe ser hospitalizado en el mental, asunto que los maestros invalidan decididamente.

De otro lado, en el Caso Uno, un joven participante menciona también los resultados de unas pruebas que indican un nivel de inteligencia superior, lo cual genera ciertas expectativas en sus padres respecto a su rendimiento académico. Pero al contrario del joven anterior, este adopta una postura crítica frente a estas expectativas y logra expresar, de manera clara y directa a sus padres, su desinterés por alcanzar los estándares que ellos le demandan:

Porque a mí me hicieron unas pruebas psiquiátricas, me llevaron donde una psiquiatra, que mejor dicho creyeron que era “el putas” de allá de Rionegro para hacerme unas pruebas cognitivas y todo eso (...) esas pruebas fueron para mí la peor cosa que me pudo haber pasado en la vida, ¿por qué? Porque yo esperaba que... ¡el niño tiene un nivel promedio, esto lo otro! y mis papas que se calmaran, todo lo contrario, la señora se sorprendió y les dijo: “ustedes tienen un hijo sobresaliente, es increíble la lógica como dimensiona las cosas, la profundidad que le da a las cosas” hizo que mis papas empeoraran, la exigencia fuera más, la excusa de ellos hasta hace 3 años fue... entre todos nosotros, el único que podemos decir que no es bruto, es usted, porque usted tiene pruebas que apoyan y sustentan todas las capacidades y muchas más, entonces usted no nos va a llegar aquí con malas notas y mucho menos a perder, entonces, pues, hace poco yo les expresé... no, yo no soy capaz, yo lo dije frente a ellos dos. (C.U._E._P._8°, 2024, párr. 31)

Pese a que, a lo largo de la entrevista, se reconoce a sí mismo como un individuo con capacidades destacadas en diversas áreas del conocimiento, manifiesta claramente que no tiene la intención de ajustarse a estándares que comprometan su manera de experimentar la vida escolar

como él la decida transitar. Esta decisión revela una comprensión profunda de sus propias necesidades y preferencias, demostrando que la inteligencia también implica elegir cómo se desea aprender y vivir en el entorno educativo.

Este enfoque personalizado hacia la educación desafía las expectativas convencionales y pone de manifiesto la importancia de reconocer las individualidades en el proceso educativo. Al priorizar su bienestar y su autenticidad sobre las normas externas, el joven recalca la necesidad de un sistema educativo que se acomode y aprenda a valorar diversas formas de inteligencia y los diferentes estilos de aprendizaje.

Observamos que, tanto en la escuela como entre los maestros, existe una preocupación por la educación inclusiva en ambos Casos estudiados, esta preocupación a menudo se percibe como una imposición normativa difícil de llevar a la práctica, lo que se refleja en las constantes quejas que surgen en los pasillos, y a espaldas de las diferencias resaltadas cada vez más en las manifestaciones y palabras de sus alumnos.

Los alumnos que en razón de sus dificultades académicas han sido llamados a buscar sustentos de especialistas para determinar las causas, perciben en sus interacciones con pares y sobre todo docentes esta disyuntiva. Skliar (2005) expresa abiertamente al respecto de estos procesos de la educación que se pretende inclusiva, que no se encuentran cambios sustantivos en los programas educativos y en los métodos técnicos que generan discursos sobre la alteridad, ya sea que esta se denomine “deficiente”, “con necesidades educativas especiales”, “discapacitada”, “diversa”, etc.

Todas estas etiquetas contienen una constante reinención de un otro que siempre es señalado como la fuente del mal o el origen del problema. Además, persiste nuestra creación del otro para sentirnos más confiados y seguros en el lado de lo que consideramos normal (p.32).

En este sentido, es determinante considerar retirarnos de los escenarios de fracaso, ese fracaso que planteamos en este apartado como una “*salida del cauce*” que se da, por el no cumplimiento de unas rúbricas escolares encaminadas a la promoción y no al aprendizaje. Dejando de lado la promoción de habilidades para la vida que ayudan a enfrentar de manera cercana competencias generales que ponemos en práctica siempre y en todo lugar y que se constituyen ineludibles para el desarrollo integral.

Aquellos que son estigmatizados, objeto de juicios, veredictos y sistemas clasificatorios que resaltan sus limitaciones y posibilidades en la práctica, asumen “como propios los atributos con los cuales son clasificados, explicando su destino como parte de su naturaleza” (Kaplan & García, 2006,

p. 49), perdiendo así el sentido de su paso por la vida y la escuela, desde una singularidad que les es negada.

A modo de conclusión, es posible corroborar la perspectiva sugerida por Greenberg et al. (2023), destacando que las estrategias educativas centradas en mejorar la autorregulación emocional pueden desempeñar un rol fundamental en el manejo de los desbordes académicos de los alumnos. y que si de educar para la diversidad se trata, el sistema de salud debe ser la última instancia a considerar.

Pues es claro que el componente emocional es determinante para el rendimiento académico y la prevención del fracaso escolar, tal y como lo planteó la Unesco (1997) citado por Aliste & Alfaro (2007), cuando dejó sobre la mesa que el factor más decisivo en el rendimiento académico de los alumnos es el clima emocional del aula. (p. 85). En relación a la incidencia de las emociones con el aprendizaje, Pulido y Herrera (2015) hablan también de la importancia de fortalecer la educación emocional dado que afectan directamente diferentes procesos mentales, a veces, de manera definitiva.

En cuanto a esta postura tenemos por decir que, bajo ninguna circunstancia nos podemos permitir escuchar a los alumnos mencionar el suicidio como último recurso, luego de perder el gusto por la vida misma, en lugar de estar aprendiendo a enfrentar tal desesperanza, además de cuidar, proyectar y encontrarle el más profundo sentido a su existencia.

Es primordial entonces, prestar atención a una amplia gama de aspectos que la escuela aún desestima y que emergen del ámbito familiar, social y cultural; las cuales requieren atención y un adecuado procesamiento que incluye al sujeto por supuesto. De no ser así, la escuela estaría, sin pretenderlo, agudizando los factores de riesgo para los alumnos, lo que afecta sus interacciones consigo mismo, con los demás y con su entorno.

Es esencial que estas narrativas se utilicen para identificar y reconocer los factores que conducen a estas experiencias extremas llevando a la escuela y al maestro a reflexionar sobre el impacto profundo que los ambientes educativos pueden tener en el bienestar emocional de los alumnos y reevaluando las prioridades y los métodos pedagógicos. Pues a menudo el aprendizaje se ve impulsado por la presión de obtener buenas calificaciones, la competencia y el anhelo de evitar el castigo, en lugar de un genuino interés o necesidad de conocimiento. Esta inclinación puede desviarnos del verdadero propósito de la educación: enseñar a los jóvenes a vivir de manera plena y significativa la vida en la escuela, más allá de la mera supervivencia.

6.1.2. Desbordes de la subjetividad: entre los límites inevitables de la humanidad.

“A veces con la lluvia, llega hasta los bordes y sobrepasa los umbrales”.
(Duque & Posada, 2023).

Las experiencias de desborde que los alumnos narran y que serán recuperadas en los fragmentos de este apartado, las categorizamos de acuerdo con la teoría de los “desbordes de la subjetividad”, al referirnos a experiencias de los alumnos en las cuales los pensamientos, emociones o percepciones subjetivas se vuelven intensas, en muchas situaciones abrumadoras o difíciles de controlar.

Tal y como lo nombramos en los referentes teóricos desde el autor Roel et al., (s.f) como “la subjetividad fallida”, estos desbordes pueden manifestarse de diversas maneras y pueden estar asociados con una variedad de situaciones, como momentos de estrés, crisis emocionales, ansiedad, depresión, conflictos internos o externos, entre otros.

Por consiguiente, nos referimos a los desbordes de la subjetividad, como “*esa lluvia que no solo llega hasta los bordes, sino que sobrepasa los umbrales*”, umbrales entendidos como esos límites que rodean la experiencia humana que socialmente, por lo general, estamos obligados a gestionar y procesar, pero que frecuentemente nos resulta difícil hacerlo.

En nuestras profesiones, frecuentemente enfrentamos la necesidad de tomar decisiones al borde de diversos umbrales: el de nuestra historia personal, prejuicios, miedos, angustias, y desconciertos. Cruzar estos umbrales simbólicos, que incluyen el origen social, entornos de encierro o limitaciones cognitivas, no es tarea sencilla.

A veces, preferimos quedarnos en los bordes, en un estado de suspensión que, aunque ofrece refugio, puede resultar en estancamiento psíquico. Estos umbrales nos enfrentan con decisiones difíciles, y nuestros roles requieren manejar estas ambigüedades y contradicciones, recordando que cada acción necesita una elaboración cuidadosa que Ricoeur (2015) llama instituciones justas (Frigerio y Rodríguez, 2018, pp. 41 – 42 citando a Ricoeur, 2015).

Y este desafío no está referido exclusivamente a niños, niñas, adolescentes o jóvenes, sino que se extiende a la condición humana en general, pues a menudo, nuestras capacidades para contener y tramitar estas experiencias alcanzan sus límites, revelando las vulnerabilidades inherentes a todos como seres humanos, y esto es tan natural como “*ese río caudaloso que a veces impetuoso y otras veces tranquilo y sereno continúa corriendo en medio de su cauce*”.

Nos referimos a esas experiencias en las que los límites entre el “yo” y el mundo exterior se vuelven difusos o se diluyen, pues la persona pasa a sentirse superada, abrumada por sus propias emociones, pensamientos o sensaciones, la mayoría de las veces temporales, pero cuando se vuelven permanentes pueden afectar la salud y el bienestar general de las personas, sean alumnos o no. En este apartado presentaremos los desbordes de la subjetividad desde varios rasgos: Las crisis emocionales, las interacciones, la impulsividad y lo disruptivo.

6.1.2.1. Crisis emocionales: navegando entre las tormentas inevitables de la humanidad.

“El malestar psicológico no es un comportamiento desviado que deba reprimirse y ocultarse, sino un aspecto normal de la experiencia humana” (UNICEF, 2021, citando a Lebaki).

Aquí precisamente exploraremos cómo diversos alumnos describen sus experiencias de desborde emocional, cada uno desde su propia perspectiva. En nuestro análisis, hemos optado por categorizar ese malestar psicológico bajo el término “crisis emocional”, con el fin de analizarlo de manera más concreta haciendo referencia al pensamiento y a lo mental.

Consideramos que “las crisis emocionales” es el término que comúnmente evoca el concepto coloquial de “desbordarse”, refiriéndose a la falta de control emocional o la manifestación intensa y a menudo abrumadora de emociones, que dependiendo del modo particular de regulación de un individuo, se hace evidente en diversos comportamientos que pueden variar, desde el llanto, una expresión de profunda tristeza, hasta manifestaciones corporales o incluso con descargas de agresividad hacia sí mismo o hacia los demás.

En este sentido, es fundamental reconocer, a medida que damos curso a la lectura, que todas las personas, en diferentes etapas de la vida, pueden experimentar crisis de diversa forma y por diferentes causas. Estas crisis pueden resultar en inestabilidad emocional, carencia de sentido de vida y dificultades en la utilización de estrategias de afrontamiento que en otros momentos le hayan podido funcionar (Chaves et al., 2021). Es así como tener claro que ocultar o evitar reconocer que los estudiantes en las escuelas presentan dichas crisis emocionales no ayuda a su comprensión, mientras que reconocerlas como parte integral de la experiencia humana, tal y como lo cita la UNICEF (2021), permite su entendimiento profundo.

Una estudiante del grado 11° describe las crisis emocionales de la siguiente manera: “No sé cómo llamarlas..., pero sí sé que era más que todo, como el temblor, unas ganas de llorar inmensas,

o de querer hacerme daño, era lo que más hacía en ese entonces” (C.U._E._P._ 11° _ 2024, párr.8). Sin embargo, los alumnos en sus narrativas, las describen no sólo como momentos de descontrol emocional, sino también como experiencias profundamente personales y variadas.

Algunos en sus relatos, las expresan como vivencias o recuerdos en soledad expresadas desde el retraimiento y el silencio; en otros, se develan como manifestaciones físicas, como dolores de cabeza, estomacales o en otras partes del cuerpo, reflejando así el impacto somático de las mismas.

También, reflejando un marcado contraste con lo anterior, escuchamos algunos relatos que detallan ideas de muerte expresadas en la fantasía de suicidio y actos de autolesión. Paralelamente, otros refieren estallidos de rabia y agresiones hacia los demás, experiencias que en nuestro análisis, se interpretan como manifestaciones de impulsividad, cuyo rasgo será explorado más detalladamente en un apartado posterior, ofreciendo una comprensión más profunda de sus dinámicas subyacentes.

A través de los relatos de los niños, niñas y jóvenes, es posible discernir que para algunos alumnos sus vivencias personales no pasan de ser eventos significativos. Sin embargo, en los dos Casos estudiados en esta investigación, las narrativas permiten reconocer experiencias de desbordamiento emocional, las cuales no se perciben simplemente como recuerdos, sino que los individuos logran nombrarlas desde una reflexión profunda y un carácter performativo sobre su propia existencia.

En ambos Casos estudiados, se observó que la mayoría de los participantes más pequeños, enfrentaron dificultades significativas para articular reflexiones en torno a sus experiencias durante episodios que hemos identificado como crisis emocionales, evadiendo la conversación con apreciaciones carentes de sentido, nombrado una salchicha quemada, o simplemente sonriendo. (C.D._F.L._G._1°1_2024, párr. 10). Sin embargo, desde la técnica del fotolenguaje dinamizada a través de las preguntas, se lograron acercamientos bastante reveladores que se presentarán a continuación.

Un participante de tercer grado le atribuye su bajo desempeño académico a la muerte reciente de su gatito, aunque reconoce que al principio del año el gato estaba bien, entonces refiere la pereza para ese entonces como una causa específica (C.D._F.L._K._ 3° _ 2024, párr.19). Generalmente, es más común que los de menor edad hablen sobre sus acciones, lo que refleja con mayor intensidad lo que hemos denominado desbordes relacionados con comportamientos impulsivos. No obstante,

en uno de los relatos, vemos como un niño articula claramente sus emociones, vinculándolas estrechamente con sus experiencias actuales y potenciales. Ante la pregunta sobre ¿Qué piensa con relación a la negación de cupo que acaba de prescribir el colegio?, el estudiante del grado primero responde:

Yo estoy maltratado con esas emociones y con esas culpas y si no me dejan el cupo mi papá me va a hacer una “tractura”, me va a mandar a limpiar las ventanas de los semáforos y son muy altas, entonces qué pasa si me caigo de las escaleras, yo me muero de una y todo con esas emociones. (C.D._E._M._1º1, 2024, párr. 67)

El anterior relato es predominantemente descriptivo e interpretativo, especialmente cuando utiliza su imaginación para anticipar las consecuencias prometidas por un adulto respecto a sus actos; pero no solo muestra una comprensión literal de las palabras de su padre, sino que refleja cómo el niño anticipa las posibles consecuencias de sus acciones desde una perspectiva temerosa, subrayando el intenso impacto emocional que siente ante la amenaza de castigos severos; además, ilustra su estrés y ansiedad, lo que le lleva a imaginar escenarios extremos como resultado de su dificultad en el manejo emocional.

En contraste, tanto en el Caso Uno, como el Caso Dos, los jóvenes de secundaria y media superior articularon reflexiones detalladas sobre sus experiencias desde sus narrativas, lo que les permitió precisar mejor los episodios de desborde emocional. Al parecer en estas edades, la habilidad para expresar el sentir, la corporalidad y la distinción entre lo interno y lo externo son cruciales.

Esta capacidad reflexiva, vinculada estrechamente con las emociones vividas y los recuerdos actuales, son fundamentales para reelaborar sus experiencias y establecer esa conexión con lo existencial. El siguiente fragmento es un claro ejemplo de lo anteriormente dicho: “Un sentimiento, que realmente es algo que he vivido por mucho tiempo y es un sentimiento de vacío” (C.U._E._F._9º, 2024. párr. 51).

De igual forma, algunos jóvenes pueden ir atrás en sus vivencias y traerlas a través de la palabra en sus recuerdos, expresando con mayor facilidad lo que pudieron sentir en sus momentos de infancia: los sucesos, sus acciones, pensamientos, y dar cuenta del impacto que pudieron tener.

Es decir, ellos pueden profundizar en cómo ciertos eventos marcaron su vida y cómo los califican o nombra hoy en día, sin darse cuenta de que han reelaborado las emociones y los sentimientos a lo largo del tiempo. Así, lo que en su infancia fue motivo de lágrimas, hoy lo

minimizan y catalogan como una trivialidad, aunque probablemente no lo percibían en el momento mismo del acontecimiento vivido.

Pues... yo no sé, pero en ese momento pues sí como que me daba miedo (...) me daba miedo llorar ahí en el salón porque, por ejemplo, no encontraba un material y yo me quería poner a llorar porque todo el mundo estaba haciendo algo y, yo no estaba haciendo nada, entonces me sentía inútil y pues me sentía inútil por llorar, por esa bobada. (C.U._E._L._10°, 2024, párr. 41)

Es importante reconocer que, pese a catalogarlo en este momento de su vida, como una “bobada”, en su momento representaron una experiencia significativa de vulnerabilidad. Esta realidad subraya la intrincada y esencial tarea de gestionar dentro del contexto escolar las emociones, asignando a la educación un rol que trasciende sus funciones tradicionales. Vásquez (2021) captura esta expansión del propósito educativo, proponiendo una misión que es tanto preventiva como terapéutica. El autor ilustra este enfoque ampliado con la siguiente cita:

La escuela tendrá una misión médico- pedagógica de maravillosa importancia y trascendencia, una misión de índole profiláctica y terapéutica, en la época de desarrollo del niño, absorbiendo de tal suerte la vida de éste e influyendo sobre todo la vida psíquica del mismo: así se habrán echado las bases morales de la salud física y nerviosa, y la formación del carácter habrá dejado de ser simplemente un bello capítulo de literatura de cualquier libro bien intencionado. (Vásquez, 2021, p. 90)

Esta visión amplía el propósito de la educación más allá de la transmisión del conocimiento, integrando la salud física y mental como fundamentos para el desarrollo moral y caracterológico, una visión que evade a toda costa las demandas frecuentes directas del maestro y el sistema para que el niño o el joven se diagnostique, como un modo de escapar a la profunda preocupación del por qué la escuela no ha sido capaz de transformarse (Filippi, 2007, p. 60). Tal y como plantea un estudiante de 11° del Caso Dos:

Si uno no tiene cómo defenderse mentalmente uno queda ahí listo, termina pensando más de lo que debería, sobre piensa de más las cosas incluso cuando uno en el fondo sabe que algo no tiene que ver de manera directa con uno, simplemente se preocupa. (C.D._E._G._11°1, 2024, párr. 91)

Llama la atención, lo que menciona dicho estudiante: “sino tiene cómo defenderse mentalmente queda ahí listo”, refiriéndose a la medicación que toma recurrentemente desde

temprana edad, la cual considera crucial para su estabilidad emocional. Este testimonio revela una dependencia hacia los tratamientos farmacológicos como mecanismo de defensa contra las crisis emocionales, lo que añade otra capa de complejidad a nuestra comprensión, pues en muchas ocasiones se recurre al diagnóstico para individualizar el problema desde el alumno, justificando lo que la escuela o el hogar no está pudiendo tramitar en los escenarios concretos.

Estos niños, niñas y jóvenes, además, deben consumir psicofármacos para ser aceptados por sus maestros y compañeros, someterse a diagnósticos apresurados y ver su privacidad comprometida, ya que su situación se divulga entre diversas personas y profesionales. A pesar de estos esfuerzos, no logran recibir la intervención adecuada que garantice una infancia saludable y en plenitud. Estos alumnos para acceder a su derecho a la educación, deben enfrentar una constante peregrinación para recibir atención en salud mental, que a menudo es insuficiente, desorganizada y carente de los recursos adecuados (Filippi, 2007, p. 60).

Surge una pregunta ¿Qué sucederá con estas generaciones de niños que transitan por la escuela recibiendo una medicación psiquiátrica, (desde sus primeros años de vida), que los tranquiliza pero que continúa manteniendo intactas sus condiciones materiales de vida? (Filippi, 2007, p. 62). ¿No será acaso un adecuado mecanismo de contención, lo que se necesita realmente?,

En palabras de Tizio (2007) ¿límites y regulación necesarios para su edad?: “hay que tener muy claro las horas que tiene que dormir, por ejemplo. Los niños hiper-excitados sintomatizan la falta de regulación debida a diferentes motivos que en general no se investigan y se ubican como trastorno en el sujeto” (p. 196). De estos diagnósticos a la medicalización solo hay un paso y una gran cantidad de contraindicaciones.

Entendamos la medicalización como un exceso, tal y como lo señala esta autora, a diferencia de la medicación como un tratamiento necesario y conscientemente formulado. Pero la pregunta sería ¿se investiga lo suficiente para determinar qué es lo que verdaderamente se necesita?

Es así como en algunos relatos de los participantes, ya sea en relación con lo escolar o no, se encuentra una falta de elementos de contención externos, lo que al parecer aumenta sus experiencias “desbordantes”.

Un ejemplo claro es el testimonio de un estudiante cuando expresa que ante una escena de llanto en un momento de angustia la madre le decía al principio que se tranquilizara, que todo pasaría. Pero luego lo acusaba de estar haciendo un “show” y le decía que debería darle vergüenza

que los demás lo escucharan, tratándolo como si fuera un niño pequeño haciendo un berrinche. Él sentía que no podía expresarse ni ser humano delante de su madre (C.U._E._D._10°, 2024, párr. 181).

Sus narraciones recalcan la necesidad humana de desahogo, lo que en palabras del padre del psicoanálisis, Freud (1905), se denomina “catarsis”, quien en la primera parte de su obra, el origen de la terapia psicoanalítica, describe la posibilidad de descarga a través de la palabra, un concepto que en la obra freudiana evoluciona del método catártico al dispositivo psicoanalítico mediante la asociación libre.

Así como en su época los neuróticos, a través de estos métodos que se basan en la capacidad del terapeuta de escuchar el inconsciente, logran sanar sus neurosis, hoy en día sigue vigente la posibilidad de que los sujetos resuelvan muchas problemáticas que conllevan al sufrimiento. Esto se logra a través de la descarga emocional y la construcción de nuevos sentidos, siempre con el apoyo y la contención de otro que cumple la función de escucha.

Las crisis emocionales nombradas por los participantes de diversos modos se dan por muchas situaciones, en diferentes lugares, a veces a solas, a veces con amigos, a veces por amor y/o desamor, a veces en casa o en el colegio. En ocasiones no saben cómo explicarlas ni definir las, en otras las nombran con expresiones más técnicas traídas de un lenguaje médico que no deja de ser social, y que hoy con la tecnología y las redes ha venido tomando más fuerza en el lenguaje cotidiano.

Al respecto de las crisis emocionales es importante entablar una discusión frente al gusto por vivir, frente a una existencia caracterizada por un malestar socio-psíquico que subyace en una serie de acciones que Le Breton (2011) llama “conductas de riesgo”.

Es natural que en ciertas etapas de la vida humana se explore el ansia de experimentar la vida de manera intensa, la impulsividad puede llevar a los individuos a involucrarse en “conductas de riesgo”. Estas conductas, lejos de buscar la muerte, establecen un diálogo con ella, ya sea de manera real o simbólica, fenómeno que supone un desafío a la monotonía cotidiana mediante la exploración de los límites físicos y emocionales, reflejando un enfrentamiento con el mundo, donde el objetivo no es el fin sino poner en juego la posibilidad significativa de perder la vida o de alterar las capacidades emocionales y físicas del ser. Las conductas de riesgo son una forma de confrontación con el mundo cuyo objetivo no es la muerte, sino, paradójicamente, continuar viviendo y encontrar un sentido a la propia existencia (Kaplan y Szapu (2019), p. 3).

En el contexto educativo contemporáneo, los alumnos frecuentemente adoptan un lenguaje técnico para describir sus emociones más intensas, lo que refleja cierta transición en la forma en que

comunican sus experiencias de desborde. Expresiones como “sobrepensar” o “preocupaciones”, son utilizadas por los participantes para referirse a estos estados, así como términos que describen síntomas físicos y psicológicos, como sentirse aturdido, enfermo o manifestar tener crisis de ansiedad, siendo este último, en particular, un término con frecuencia empleado por los jóvenes entrevistados.

Dichos términos dan cuenta del uso actual, ya no sólo por conceptos propios de la cotidianidad, sino también el uso de un lenguaje más técnico para hablar de sus sensaciones y emociones desbordantes reflejando la influencia de los discursos médicos y psicológicos en la vida diaria de los alumnos. Una participante incluso nombra como bulimia un problema experimentado en casa hace algún tiempo, cuando ella y su familia vieron la necesidad de buscar ayuda: “me acostaba a dormir y a la media hora me levantaba para comer” (C.D._E._T._6°3, 2024, párr. 93).

Una joven, de décimo grado, describe cómo experimentó un desbordamiento emocional en su casa, una experiencia que puede ser común entre los jóvenes, refleja no solo la frecuencia de tales episodios en la cotidianidad, sino también la tendencia a describirlos en términos técnicos:

De la nada me empieza a venir como... empiezo a llorar de la nada, y a temblar, y aunque intentaban calmarme, yo no quería calmarme... no podía. Básicamente, creo que fue un ataque de ansiedad, aunque no siempre soy capaz de identificar si lo es o no. (C.U._E._B._11°, 2024, párr. 181)

Este relato ilustra cómo los jóvenes utilizan conceptos clínicos para articular sus crisis emocionales, subrayando la complejidad de sus experiencias y la dificultad que experimentan para reconocer y manejar sus emociones. Un ejemplo similar se encuentra en el caso de otra joven, quien describe su experiencia de crisis emocional de la siguiente manera:

Es como desbordarse de sus pensamientos en un momento donde ya llegan a su límite... y ya hasta ahí no quieren pasar, pero aun así se sobrepasa y se desborda. Al final, no queda nada más que un vacío existencial de no saber qué hacer. (C.U._E._S._10°, 2024, párr. 4)

Esta descripción refiere aspectos propios de la condición humana, aunque no lo explique por su cuenta de este modo y ni siquiera se percate que es así como lo está comprendiendo, nos da pie a reconocerlo, pues su relato involuntariamente resalta cómo los individuos experimentan y gestionan sus sentimientos de manera intrínsecamente humana.

Reconociendo estas dinámicas, podemos apreciar cómo destacados autores en el campo de la psicología han formulado teorías que se alinean con estos comportamientos y procesos

emocionales que en muchos momentos de la vida pueden ser catalogados como “desbordantes”, por ejemplo Goleman (1996), afirma que: “a lo largo de la vida resulta esencial una mayor autoconciencia, una mejor capacidad para dominar las emociones perturbadoras, una mayor sensibilidad frente a las emociones de los demás y una mejor habilidad interpersonal” (p.20).

Esto resalta la validez de la educación como un acto que permite el fomento de los que hoy se denomina habilidades para la vida en el contexto de la salud, o competencias ciudadanas en el campo escolar. En los contextos educativos, y esto incluye la familia, la formación y enseñanza de dichas habilidades desde la primera infancia permite que el desarrollo de la inteligencia emocional sea una realidad durante la adolescencia, etapa crucial en la cual, se toman decisiones sobre esta base del desarrollo y el aprendizaje adquirido.

De acuerdo con Muñoz & Bisquerra (2013), la educación emocional debe ser considerada un proceso continuo y esencial para el desarrollo cognitivo. Ambos aspectos son fundamentales para un avance que combine habilidades y conocimientos, capacitando al alumno para enfrentar con confianza los desafíos diarios y mejorando así su bienestar social y personal (p. 243).

Y, sin embargo, a pesar de ser una experiencia propiamente humana, aquella de no saber cómo hacer con las emociones cuando estas fluyen desaforadas; docentes y padres, siendo adultos experimentados, asumimos actitudes de desconocimiento, tanto en causas como efectos, en la identificación de posibles soluciones, además de una dañina evasión de las mismas, haciendo de cuenta que nada pasa en el aula o en casa, y lo que es peor, haciendo creer que como adultos no las experimentamos y que son producto de la inmadurez.

Lo narra un participante cuando se refiere explícitamente al desbordamiento como “explotar desde sus emociones” y agrega que, en esas circunstancias los profesores si se dan cuenta y pueden ayudar, sin embargo, luego que pasa lo olvidan. “si uno explota cuando está en el colegio los profesores se preocupan por uno en ese momento, y posteriormente se les va olvidando lo que pasa y lo tratan a uno como si nunca hubiese pasado” (C.D._E._G._11°1, 2024, párr. 39).

Parecería que los niños, niñas y jóvenes poseen una mayor sensibilidad hacia los aspectos que deben considerar los adultos, y las estrategias que se podrían implementar para comprender, aliviar y manejar dichas situaciones, según emerge de sus relatos. Sin embargo, a menudo el ego adulto se abstiene de dar cabida a la escucha y prefiere prestar sus oídos para seguir escuchando el diagnóstico especializado y clínico que busca precisamente la eliminación de los síntomas.

Pero ¿Qué ocurriría si, en lugar de suprimir el síntoma, la escuela reconociera que contiene un saber y optara por permitirle manifestarse? ¿Si decidiera escucharlo y explorarlo?, como sugiere Zelmanovich (2007): “abrirlo en sus detalles y cernir un posible campo de trabajo. Del malestar al síntoma, también podríamos decir, de la respuesta de lo ya sabido a una pregunta, para producir tal vez nuevas respuestas, distintas respuestas” (p. 5).

Entendamos el síntoma desde el padre del psicoanálisis, como “una manifestación simbólica de conflictos inconscientes reprimidos, que refleja tanto el malestar del individuo como su intento fallido de resolverlos” (Freud, 1986, p. 32). “El síntoma, en cualquier campo del saber, se puede leer en aquello que no encaja, en aquello que desacopla. Hay algo que no se adecúa y se muestra en el síntoma” (Meischenguiser, 2021, p.23).

Pero volvamos a la importancia de la escucha. Los participantes reconocen su necesidad de descarga y el valor de la contención que puedan experimentar por parte de otros. Independientemente de cuál sea el síntoma, o qué lugar se le dé en las crisis emocionales al desciframiento del mismo por parte de quien escucha, los niños, niñas y jóvenes entrevistados reconocen tácitamente todos estos elementos como desborde. En el marco de un ejercicio de fotolenguaje correspondiente al Caso Dos, un estudiante compartió su experiencia personal en respuesta a la pregunta sobre ¿cómo ayudar a alguien durante una crisis emocional?, el cual relató el siguiente episodio:

Profe, para mí, lo más importante es que nos escuchen. Por ejemplo, en abril, mi mamá se fue a Estados Unidos, [...], y ese día lloré mucho obviamente, yo me fui a casa de mi papá y en todo el día no dejé de llorar, me quedé encerrado y yo (...) quería que por ejemplo alguien hablara conmigo, me abrazara o algo así, porque pues me sentía muy solo, y nadie lo hizo. (C.D._ F.L._O._4°3, 2024, párr. 55)

Es evidente, a través de las narrativas y relatos, que la mayoría de las instituciones educativas están enfocadas en los objetivos académicos, y por tanto, sus actores necesitan dejar de lado lo emocional, lo sintomático, lo subjetivo, por no estar acorde a la dinámica escolar en términos de logros y resultados; considerar el soporte o contención emocional, crucial para el bienestar y la salud mental de los sujetos, como parte del quehacer pedagógico, no está en las agendas de muchos docentes y directivos o simplemente se delega al contenido curricular de ética y valores humanos.

En contraste, las entrevistas revelan la importancia que los alumnos les dan a este aspecto en sus momentos vitales de escuela, tal y como se evidencia en el siguiente relato:

Porque es muy horrible, uno estar ahí triste en el puesto pensando en cosas que lo hacen sentir mal a uno (...) y que uno saber que tiene que responder sí o sí por una cosa, es muy complicado, ósea uno tiene que preocuparse por responder bien, por cumplir. (C.D._E._L._10°3, 2024, párr. 76)

El alumno explica lo abrumador que es sentirse triste y preocupado en clase, lidiando no sólo con pensamientos perturbadores sino también con síntomas físicos como dolores de cabeza y estómago, mientras se enfrenta a la presión de rendir a toda costa.

En conclusión, a lo largo de este apartado, hemos explorado cómo diversos alumnos describen sus experiencias de desborde emocional, que hemos categorizado como “crisis emocionales”, que no es otra cosa que el malestar psicológico como parte esencial de la condición humana. Insertarse en la cultura implica un costo a pagar que, en palabras de Freud (1986) será el síntoma; el sufrimiento que puede traer dicho síntoma, sumado a su reconocimiento tanto por parte de quien lo construye como de quienes acompañan en el proceso educativo, hace posible un aprendizaje significativo y, por qué no, su transformación consciente; mientras el esfuerzo permanente por desaparecerlo o suprimirlo aumentan los sufrimientos, sin ningún interés por su desciframiento.

Como escuela y sociedad estamos llamados a reconocer y abordar el malestar y el sufrimiento de los sujetos a nuestro cargo, y por supuesto conducirlos a una reconciliación con sus síntomas; debemos ofrecer el apoyo necesario dentro de los límites del acto educativo, empleando un saber pedagógico que permita su posible tramitación aprendiendo a tratar el alma sin adjetivar, pues debemos para ya de transformar lo insoportable en una identidad.

6.1.2.2. De las tormentas inevitables de la humanidad a las autolesiones y las conductas suicidas. El abordar el delicado tema de las ideaciones suicidas y las autolesiones en el contexto educativo infantil y juvenil requiere de sensibilidad e interés por su comprensión. Comencemos por reconocer que dichas manifestaciones son, no solo comportamientos o pensamientos aislados, sino que contienen profundos significados que emergen desde el enigmático mundo emocional de los sujetos, y que además construyen a su alrededor sentidos propios. En palabras de Kaplan & Szapu, (2019):

Las juventudes se encuentran permanentemente buscando una identidad propia a través de una huella, una firma, que acredite su paso por el mundo. Cuando no encuentran espacio

para sentirse realizados y poder afirmarse en un “aquí estoy yo”, el cuerpo se convierte en superficie propicia para dejar esas marcas. (p.4)

Las ideaciones suicidas y las autolesiones son expresiones extremas de un malestar que puede tener múltiples orígenes, incluyendo factores psicológicos, sociales y biológicos. Reconocer y comprender estos comportamientos es esencial para proporcionar el apoyo adecuado a los jóvenes que los experimentan.

En este apartado, exploraremos los fragmentos que dan cuenta de las narrativas y testimonios de estudiantes que han enfrentado estas realidades y manifestaciones en nuestros contextos de desempeño con el objetivo de desentrañar los sentidos subyacentes y destacar la importancia de su comprensión para una intervención educativa oportuna y respetuosa.

La capacidad de empatía juega un papel crucial en la detección y el manejo de este tipo de manifestaciones de las crisis, y puede promover entornos seguros donde los niños, niñas y jóvenes logren expresar sus emociones y recibir la validación y el apoyo necesario para superar sus desafíos.

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, muchas veces niños, niñas y adolescentes en las escuelas responden a sus crisis emocionales a través del sentimiento de vacío, y ante la imposibilidad de encontrar algo o a alguien que les permita contener sus desbordes emocionales, tal y como lo nombra Kaplan & Szapu (2019) esta “subjetividad negada”, a menudo conduce a situaciones donde sienten una profunda falta de apoyo y recurren a conductas autolesivas, ideaciones e intentos de suicidio.

Estas conductas, mayoritariamente malinterpretadas por padres y cuidadores, son vistas como inapropiadas y comúnmente respondidas con estrategias cotidianas de regaño, control y castigo. En otras situaciones, los adultos actúan con sobreprotección y miedo tratando en ocasiones de fortalecer el lazo afectivo con ellos por esta vía, al punto que en ambos casos la conducta puede llegar a ser reforzada, teniendo en cuenta que se halla, de estos modos, la atención requerida por parte de niños, niñas y adolescentes.

De otro lado, en las interacciones con otros, también puede radicar la causa de sentimientos inmanejables que conllevan a dichas experiencias, tal y como lo expresa una alumna de quinto, quién afirma que se comenzó a arañar y luego a cortar las manos con la cuchilla de su hermano a raíz de la rabia que le ocasionaba que le estuvieran haciendo bullying en el colegio (C.D._F.L._B._5°3, 2024, párr. 115).

Dicha problemática se hace aún más palpable a través del relato de una estudiante que describe su lucha durante una época particularmente difícil:

Lo único que me acuerdo del año pasado, que pues sí, me dio como fuerte fue el cumplir años (...) yo me sentía muy mal, me dio un bajón horrible y pues yo no quería pasar de tener 14 literalmente, entonces (...) no quería cumplir años, no me quería parar siquiera de la cama, me mantenía todo el día con el celular y si no era con el celular, era llorando, y si no era llorando, me quería cortar, me quería cortar, quería comer, a ver si de pronto llenándome el estómago se me llenaba el vacío que tenía... ¡pura ansiedad! y si me miraba al espejo lloraba, ¡ohhh horrible! (C.U._E._S._10°, 2024, párr. 127)

La creciente presencia de comportamientos autodestructivos entre los jóvenes ha llevado a que estos fenómenos comiencen a ser considerados en la formulación de políticas educativas, especialmente bajo el concepto de políticas de cuidado. Pues se considera que los actos como autolesiones y tentativas de suicidio, están alterando las dinámicas habituales en los entornos escolares y las relaciones dentro de las instituciones (Kaplan & Szapu, 2019, p. 2).

Sin embargo, poco se encuentran investigaciones donde la voz del estudiante sea el medio y el fin último para comprender y articular dichas políticas, lo que pone en entredicho la eficacia de las mismas, supuesto que es respaldado por las estadísticas en la actualidad. Por consiguiente, consideramos que solo entendiendo estos comportamientos desde la perspectiva de los alumnos se podrán desarrollar estrategias efectivas de intervención por parte de los profesionales de la educación, alineadas con dichas políticas de cuidado.

En las siguientes líneas, los participantes de este estudio, manifiestan su interés por reflexionar frente al sufrimiento que les alberga, o la apatía en algunos casos, que para muchos actúa como explicación y causa latente de los cortes que se infligen. Los alumnos admiten que algunas personas que se autolesionan pueden llegar a perder el sentido de la vida y desarrollar un firme deseo de morir, pero en la mayoría de los casos, lo hacen por identificación con otros, o por obtener reconocimiento, y así le atribuyen significado a un comportamiento que puede ser de alto riesgo. Esto lo reconocen como tal, debido a que se trata de una experiencia personal, tal y como se presenta a continuación:

Yo recurrí al cutting como una manera de despejarme un poquito, porque yo sentía que yo merecía ese dolor o que la persona o la razón o lo que fuera, por lo que yo le estaba haciendo, o sea no era la causante, sino que era la manera de que las cosas volvieran a la normalidad.

Que era un momento a... un momento en el que mi cabeza se callara y yo poder... Afortunadamente ya hace ya varios meses no lo hago, pero sí, en su momento sí, yo me acuerdo, yo llegaba del colegio y si no era acá en el colegio que lo hacía, yo llegaba del colegio a la casa y me metía a bañar y me cortaba en la cama. Fue un tiempo muy duro. (C.U._E._L._8°, 2024, párr. 26)

En otros relatos, unos niños en el Caso Dos, a partir de sus conversaciones en el fotolenguaje, indican que en ocasiones la gente se autolesiona sin un motivo claro, simplemente por pasar el tiempo o incluso por diversión; sin embargo, otros testimonios resaltan el profundo sufrimiento que cargan muchos al cortarse o quemarse la piel. Así lo expresa la siguiente estudiante: “simplemente se cortan porque, pues a mí me ha pasado, porque a veces con el dolor físico (...), tratamos de olvidar el dolor emocional” (C.D._F.L._A._5°3, 2024, párr. 130).

En el contexto de las autolesiones de alumnos, es más que necesario considerar la complejidad del ser humano. Según Fernández (2003), las emociones “no son procesos estáticos, sino que van cambiando en función de las demandas del entorno, por acción de la experiencia personal y social” (p. 49), sin embargo, según Caperna (2008) estos necesarios “mecanismos de adaptación y regulación con uno mismo y con el entorno (...) tienen una función adaptativa, pero según vivamos la experiencia emocional puede convertirse en poco saludables, sobre todo cuando provocan malestar y este se vuelve crónico” (p. 61).

Es así como otros alumnos refieren posibles causas internas que los lleva a desencadenar estas conductas, cuando describen como “depresión” las emociones intensas que no logran manejar ni comprender. Una estudiante de séptimo grado, comparte su experiencia personal:

Me sentí muy deprimida y tenía pensamientos impulsivos, como que no sirvo para nada, que no soy capaz de lograr nada, que todo es negativo. Esto comenzó el año pasado... cuando estoy mal, no soy capaz de concentrarme y me quedo mirando a un punto fijo todo el día. (C.U._E._M._7°, 2024, párr. 32)

El desamparo que sienten algunos jóvenes y el estado anímico intervienen decididamente en su capacidad para funcionar en la vida diaria, revelando la concepción de emociones negativas y positivas en función del malestar o bienestar que generan en la persona. Esta concepción lleva a la evitación de algunas emociones y a interpretar como depresión todo lo que se perciba de manera negativa. Los discursos socioculturales actuales acuñan esta idea, lo que conlleva a considerar el

desalojo o la negación de estas experiencias, en lugar de verlas como procesos transitorios naturales, con tiempos y espacios limitados, dependiendo de la actitud que se tenga frente a ellas.

Un estudiante del Caso Uno, nombrado en párrafos anteriores identifica como causal momentos de intensa angustia que lo llevaron a rasguñarse de manera compulsiva como manera de enfrentar su dolor, ya que a pesar de que se esforzó mucho por hacer felices a sus padres y evitar decepcionarlos, no logró sostener su beca. Esta situación ilustra claramente cómo los sentimientos de fracaso vienen al no cumplir con las expectativas personales o familiares y desencadenan reacciones extremas, evidenciando los modos en que se enfrentan las frustraciones de la vida.

Reconocer que la tolerancia a la frustración es algo que se desarrolla y se aprende, por lo que la experiencia frustrante se hace necesaria para su entrenamiento es iniciar por buen camino, aunque hay familias que intentan suprimirlas. Goleman (1996), reconocido por su trabajo sobre la inteligencia emocional, profundiza en cómo las habilidades relacionadas con la inteligencia emocional, incluida la tolerancia a la frustración, son cruciales para el manejo efectivo de las emociones y para el éxito personal y profesional.

El desarrollo de estas competencias mejora la capacidad para interactuar eficazmente con los demás, tomar decisiones racionales y mantener una vida emocionalmente equilibrada. Finalmente, recalca en que deberían formar parte integral de los sistemas de enseñanza para cultivar una generación más resiliente y emocionalmente inteligente.

En este contexto, la historia de una estudiante de noveno grado ilustra vívidamente las consecuencias de la falta de estas habilidades emocionales en su vida, “Comencé con unas cosas depresivas pero leves... Me aislaba mucho. Cuando me sentía mal, me aislaba porque no quería ser un problema para mis padres. Llegué a hacerme rasguños hasta lastimarme la piel. Era algo que cogí de vicio” (C.U._E._K._9°, 2024, párr. 49).

Su relato ilustra cómo la falta de habilidades y autogestión la llevaron a adoptar estrategias de afrontamiento perjudiciales. Esta situación no es aislada, como lo demuestran las experiencias de otros jóvenes que, enfrentando desafíos emocionales similares, también recurren a métodos perjudiciales como el consumo de alcohol y otras sustancias psicoactivas.

Por ejemplo, un joven comparte un momento crucial en su vida: “La primera vez, mi madre me pilló borracho y con cortadas (...) fue un punto de quiebre y me las hice en el brazo. Fue entonces cuando mi abuela me consiguió una psicóloga” (C.U._E._K. 9°, 2024, párr. 47). Este incidente

manifiesta cómo estas conductas pueden a menudo venir acompañadas de otras formas escape, buscando aliviar el dolor, el síntoma que no pueden tramitar de otro modo.

En un testimonio paralelo, alumnos de noveno grado expresan su percepción sobre los compañeros, que según ellos, no saben manejar sus emociones: “A la gente le falla como el coco y se dejan llevar de sus sentimientos y cosas que ellos no quieren hacer, pero no ven otra escapatoria a los problemas que están viviendo” (C.D._E._S._9°3, 2024, párr. 57). Este comentario refuerza la idea de que, sin las herramientas adecuadas para procesar sus emociones de manera saludable, los jóvenes pueden sentirse atrapados y recurrir a conductas riesgosas como única salida, según la lectura de sus pares.

Por consiguiente, van encontrando alternativas que les permita alcanzar sus objetivos, incluso mezclando sustancias para no vivir, “lo más grave y lo último que yo diría Imagínese que yo, me intenté matar, o sea, con una con un coma etílico, por haber perdido el año” (C.U._E._S._9°, 2024, párr. 20).

También especifican otros modos de actuar con el uso de las tecnologías indicando que buscan la distracción a través del celular, que según ellos mismos también se convierte en un problema en ocasiones, pues les distrae de sus pensamientos, pero les consume gran parte de su tiempo, incluso les conduce a dificultades para conciliar el sueño por las noches, según lo expresa una niña del Caso Dos: “eso me afecta mucho porque siempre he tenido mucha dependencia del celular para no pensar en cosas” (C.D._E._D._6°, 2024, párr. 29). De la misma manera un joven del Caso Dos también lo expresa:

A veces yo abro el celular en la noche y me termino trasnochando (...) porque no quiero quedarme simplemente todo el rato en la noche pensando, (...) solamente yo para no quedarme atorado en mis propios pensamientos, así que solo es una distracción. (C.D._E._D._11°1, 2024, párr. 87)

En cuanto a las ideaciones de suicidio, en los relatos aparecen de todo tipo y aunque no se lleven a cabo, dan cuenta de la posibilidad de que se llegue al acto en alguna eventualidad, así incluso este tipo de pensamientos se llegue a calificar o minimizar como algo “estúpido” por parte de la joven que a continuación se recupera:

No sé ...creo que intenté lo mismo que intenté al principio también de este año que fue mezclar creo que veneno para ratas en el chocolate y me acuerdo que ese día me grabe llorando y que el que tuviera mi celular por si pues me lograba pasar algo, que pues el que

tuviera mi celular como que escucharas y todo eso... fue algo muy estúpido pero bueno. (C.D._E._L. 10°, 2024, párr. 141)

Algunos niños, niñas y jóvenes entrevistados expresan sus reflexiones sobre el tema de las autolesiones e ideaciones de suicidio desde la importancia que tiene para ellos encajar; esto es, desde sus propios relatos la idea de que generan solidaridad y acogida, pero también que es una conducta de reconocimiento e identidad que permite construir grupos específicos que por afinidad logran aceptarse y estar juntos:

Y se empiezan a cortar, se empieza a drogar, se empieza a quemar la piel con una candela. por ejemplo, un niño que es nerd, que por ejemplo que no tiene nada, que no sabe qué hacer, entonces por ejemplo se corta como para que esos niños digan: ahh yo me quiero hacer con él para que lo acepten. (C.D._F.L._H._5°3, 2024, párr. 124)

La relación entre la identidad de género, las preguntas y descubrimientos personales sobre los gustos respecto a su identidad y orientación sexual, así como el impacto de estas búsquedas en las relaciones interpersonales – especialmente los conflictos con la familia por la no aceptación de comportamientos que afirman su identidad – parece generar, para muchos, las crisis emocionales y en ocasiones la búsqueda de ayuda profesional.

Una joven en el Caso Uno expresa durante toda su entrevista la dificultad con su madre para que le acepte y respete sus gustos, ya que, en la actualidad, y desde pequeña, se ha sentido diferente a como ella desea verla, al punto que le gustan las chicas, vestirse de chico, se apasiona por el arte y con ello también accesorios artísticos en su cuerpo, incluso desea cambiarse el nombre. La madre le ha impuesto su deseo y esto ha hecho que los conflictos sean permanentes en casa, y en su ambiente social tenga muchos miedos e inseguridades todo el tiempo. Ella manifiesta:

Pues sí, sí yo digo que pues yo le tengo mucho miedo a la muerte y pues pensar como que me quiero matar y que le tengo miedo a la muerte, algo como muy contradictorio (...), pero más, sin embargo, hay veces en las que pues, en las noches que no paro de llorar, si me da como por agarrar un lazo y ahorcarme, pero me da miedo. (C.U._E._S._10°, 2024, párr. 145)

Dadas las condiciones protocolarias que desde el sistema de salud se ofrece, estas situaciones terminan frecuentemente en etiquetamientos a través de diagnósticos clínicos que se convierten en la explicación científica a lo que son, a nuestro modo de ver, experiencias de desborde. Es así como se patologiza y medicaliza lo que no se escucha ni se acompaña desde el reconocimiento de la alteridad y la acogida de las diferencias.

Una joven de octavo en el Caso Uno, manifiesta directamente que las crisis emocionales en el colegio son muy comunes, pues conoce muchos y muchas compañeras que durante el año las han tenido, incluso se menciona a sí misma en esas situaciones, pero expresa de estas, que lo que sucede es que se normalizan mucho. También considera que los mismos jóvenes creen tener ansiedad o depresión por estar triste o sentir la necesidad de llorar. (C.U._E._J._8°, 2024, párr. 197)

Es fundamental destacar que tanto el suicidio como las autolesiones deben ser entendidos como fenómenos sociales y no solo desde una perspectiva de responsabilidad individual. Estos actos no solo afectan a la persona directamente involucrada, sino que también repercuten en toda la comunidad. Dos jóvenes mujeres de grados octavo y noveno del Caso Uno, relatan con detalle el modo en que cada una lleva a cabo intentos diversos de suicidio a través de la ingesta de pastillas y cómo opera allí su familia, e incluso la atención recibida en las urgencias de los hospitales en diferentes eventos.

Una de ellas no recibe a su familia en el hospital, manifestando que en parte los problemas de su casa con sus padres y hermano la llevaron a dicha decisión, también manifiesta que no tuvo necesidad de volver a hacerlo, aunque termina estableciendo relaciones tóxicas en el amor y explica las violencias de las cuales termina siendo víctima en estas circunstancias, así como las afectaciones en su rendimiento académico fruto de sus dificultades (C.U._E._S._8°, 2024, párr. 33).

La otra joven explica con exhaustivo detenimiento las cinco o seis veces que durante el año realizó intentos de suicidio y los modos de apoyo familiar y escolar hallado en este proceso. Manifiesta que, a pesar de haber pasado por cantidad de médicos, psiquiatras y psicólogos, pudo encontrar en algunos de ellos la posibilidad de mejorar su estado emocional y por ende su adaptación al mundo escolar. Reconoce como importante para su vida el método terapéutico que denomina “dialéctica” como aquel que le permitió un cambio real en su vida y lo que le motiva a querer estudiar psicología o psiquiatría (C.U._E._D._9°, 2024, párr. 37).

La estructura emotiva que se teje ante el sentimiento de vacío existencial puede dar lugar a comportamientos de autodestrucción. Bajo el supuesto de que la violencia construye subjetividades, podemos interpretar que las prácticas de autolesión corporal y el suicidio revelan, a través de actos de violencia contra sí mismo, una subjetividad juvenil que de acuerdo a Kaplan & Szapu (2019) ha sido negada.

El análisis de las ideaciones suicidas y las autolesiones en niños y jóvenes nos lleva a una reflexión sobre la importancia de que los propios alumnos encuentren sus propias estrategias de

afrentamiento, auspiciados por sus pares, cuidadores y maestros para enfrentar con urgencias dichas manifestaciones, las cuales no deben ser abordadas con superficialidad o castigos, sino comprendidas en su complejidad y atendidas con acciones concretas.

Este enfoque podría promover un proceso funcional que permita hacerle frente a las realidades del entorno (Ortega, 2010, p. 468), pues sigue siendo responsabilidad de la escuela abordar y prevenir situaciones difíciles proporcionando a los alumnos el apoyo necesario para manejar el dolor social que experimentan en su contexto y evitar decididamente profundizarlo.

En palabras de Kaplan & Szapu (2019): “Acompañar el crecimiento de las y los jóvenes requiere el devolverles un horizonte de posibilidad” (p.10). Posibilidad que contrarreste la toma de decisiones que vayan en contra de la propia vida, permitiendo la canalización de sus pulsiones en relación con los desafíos que enfrentan. Los jóvenes buscan, a través de estas conductas, un reconocimiento de su sufrimiento y una validación de su existencia, como lo mencionan Kaplan & Szapu (2019).

La intervención oportuna y respetuosa en estos casos no solo implica una respuesta inmediata a las crisis, sino también la implementación de programas preventivos que promuevan la salud mental y el bienestar emocional de los alumnos. Esto incluye la disposición de los docentes a aprender y tomar conciencia de su rol para identificar señales de alarma y proporcionar el apoyo indicado, actores en la escuela, que en su rol proactivo validen el malestar psíquico ofreciendo un refugio emocional donde niños, niñas y jóvenes encuentren apoyo, contención, acompañamiento. Esta transformación es fundamental para construir una comunidad escolar capaz de acompañar de manera decidida la prevención de las conductas autodestructivas y el suicidio.

6.1.2.3. Sobrepasando los umbrales de la calma: un viaje reflexivo por la impulsividad

En este momento histórico las lógicas sociales de homogenización y segregación son cada vez más fuertes. Cuanto más se insiste, cuanto más se reprime, cuanto más se intenta homogeneizar los estilos de vida, más aparecen fenómenos de rechazo cada vez más fuertes, más duros y más consistentes. (Tizio, 2007, p.193)

Hablar de la impulsividad en la presente investigación, nos lleva a develar aquellos relatos de los alumnos que hacen referencia a situaciones en donde se experimentan y expresan comportamientos hacia el exterior que consideramos desbordan al maestro y a la escuela. Estos

comportamientos que se salen de la posibilidad de acción, no se logran contener y ameritan remisión a un ente externo, ya sea desde la convivencia y/o de las interacciones sociales.

Se trata de comportamientos que, por lo general, transgreden las normas en el orden escolar y que los llevan a experimentar una sanción, pues ser alumno lleva en sí mismo la demanda de adaptación y la imperiosa necesidad de responder a los límites que el orden escolar dispone. Puesto que, la integración del alumno al orden escolar requiere que aprenda cómo opera este sistema para maximizar las recompensas y minimizar los castigos. Además, debe mostrar sus evaluaciones positivas y ocultar las negativas, y obtener la aprobación simultánea del profesor y de sus compañeros, lo cual puede ser especialmente desafiante para los niños, ya que a menudo implica comportamientos contradictorios.

Dicha adaptación conlleva al enfrentamiento de innumerables desafíos, puesto que los niños al ingresar a la escuela construyen representaciones de lo que es ser un “mal alumno o un buen alumno”, pero en sus discursos reclaman la necesidad de ser escuchados y precisan de ser comprendidos más allá del acto impulsivo, de tal modo que se encuentren razones que expliquen los motivos de sus comportamientos, y se generen reales alternativas para su cambio a partir de la toma de consciencia.

Pues yo tenía un compañero que realmente estaba mal, pues tenían muchos problemas mentales y pues él era muy, de muchos ataques de ira, pues principalmente cuando lo molestaban, pues él se irritaba demasiado y pues en algún momento salía a golpear, salía a desquitarse y me parece que los profesores simplemente se limitaban como a darle el castigo, como a suspenderlo, y realmente no se preocupaban por lo que pasaba por su mente, sino que buscaban solo solucionar eso. (C.D._E._P._10°, 2024, párr. 168)

Tal y como cuestiona Frigerio (2008) en “La Máquina de Etiquetar”, la tendencia a homogeneizar la experiencia de la infancia, argumentando que esta práctica ignora la diversidad de contextos, experiencias y necesidades de los niños, es por esto que los adultos debemos sostener al niño como alteridad radical, porque de lo contrario puede atraer en los adultos los fantasmas de lo temible, lo desconocido no controlable y no pensable, por ello fácilmente ocupa el lugar de objeto maléfico.⁶

⁶ Para el psicoanálisis esta noción remite a todo aquello que representa para el psiquismo lo inconforme, lo irrepresentable, lo inaceptable, lo que puede enloquecer, lo que se opone al todo poder y al narcisismo ilimitado, lo que es catalogado como amenaza porque recuerda la finitud. Remitiendo a una violencia originaria que es necesario exorcizar la hace reaparecer la violencia, el objeto maléfico carga con la representación de aquello que, porque temible, es necesario confinar. Eugène Enriquez, *De l'horde á l'Etat*, (2006)

Dado que, en el contexto de la institución escolar, el alumno puede pasar de ser el destinatario y razón de ser de la institución a convertirse en un rehén de su racionalidad instrumental. Este “niño ideal” protege al adulto de la alteridad radical que representa todo niño real, cuya extranjería y enigma son incómodos para la institución. El saber consolidado sobre los niños se utiliza para ocultar al niño real, cubriéndolo con representaciones y nociones preconcebidas que pueden impedir ver su verdadera naturaleza, dicho riesgo afecta a todos, pero se convierte en un estigma particularmente grave para los niños minoritarios, debido al “orden clasificador” que se les impone (Frigerio, 2014, pp. 84 - 85).

Este planteamiento nos lleva a concluir que, este alumno ideal no corresponde con la condición humana imperfecta, pero se ajusta a las expectativas y necesidades de la organización, protegiendo así a los adultos de la alteridad radical que cada niño representa. Su verdadera identidad queda oculta en este proceso de modelización y categorización siendo reemplazada con representaciones y prejuicios que no reflejan la realidad del sujeto niño, niña, adolescente.

La impulsividad emerge de manera recurrente en los relatos de los alumnos, desbordes cotidianos, que a través de comportamientos extremos y, a menudo, autodestructivos, se hace visible, revelando solo la punta del iceberg de lo que realmente les constituye. Pretende ser un conocimiento consolidado sobre ellos, pero que en realidad sirve para ocultar y estigmatizar, especialmente a los alumnos minorizados.

Esta estigmatización impide ver y comprender su verdadera esencia, convirtiéndolos en “el rebelde”, “el opositor”, “el desobediente”, etc. A continuación, recogemos algunos aspectos analíticos al respecto, con fragmentos de los entrevistados que permiten reconocer las lógicas de la impulsividad y su relación con la gestión emocional en el contexto educativo y familiar.

Un estudiante admite que se burla de su compañero y disfruta cuando este se enoja, pero también reconoce que a veces se siente muy enojado y que por esto reacciona sin pensar. Reconocemos como comportamiento impulsivo las reacciones de los alumnos con los demás, en las situaciones cotidianas de la escuela, lo cual revela su dificultad para manejar la ira, que escala fácilmente a modos violentos de interacción.

La entrevistadora, al notar sus reacciones impulsivas en distintos momentos, le pregunta sobre sus emociones al respecto, y el niño, en lugar de verbalizar, responde con una sonrisa, lo que en este caso particular, pone en evidencia tanto la satisfacción por el acto como la ambigüedad con respecto a sus emociones (C.D._F.L._F._1°3, 2023, párr. 198).

Un participante del grado 1°1 durante el fotolenguaje, describe cómo sus compañeros lo insultan, lo que provoca una ira que en él desata violencia física. Expresa que “no se aguanta las burlas de sus compañeros” y que reacciona violentamente, porque no soporta tanto maltrato. Según informes previos en conversaciones con maestros, el niño genera en sus pares un rechazo porque llora constantemente, sin embargo, en sus relatos durante la entrevista, manifiesta que sus compañeros realmente lo provocan y parecen disfrutar cuando logran alterarlo (C.D._F.L._F._1°3, 2023, párr. 198).

Para este niño, el recurso reiterado a lo impulsivo parece ser un modo de defensa para descargar sus emociones y resolver los conflictos que enfrenta constantemente, pero a menudo su respuesta lo introduce en más problemas, con el agravante que es castigado por ello. De este modo, puede haber una ganancia secundaria de ambos lados, que perpetúa un ciclo de agresiones; en el caso del niño, su arrepentimiento por no poder contenerse emocionalmente resulta en la pérdida de su cupo escolar, una consecuencia advertida previamente y celebrada por sus compañeros y familia.

Un estudiante de 1°3 también enfrenta la impulsividad y admite que responde a las provocaciones con violencia, expresando luego preocupación y arrepentimiento (C.D._F.L._M._1°3, 2024, párr. 78). Este ciclo de acción y reacción ilustra cómo la impulsividad puede llevar a comportamientos que los alumnos no desean y que se sienten incapaces de controlar, al ser constantemente culpabilizados, se ponen a la defensiva, pero les cuesta reconocer su nivel de responsabilidad frente a sus actos.

Los modos en que los maestros acompañan la resolución de conflictos con los niños más pequeños influyen de manera importante en la oportunidad o no de aprender a asumir la responsabilidad ante las dificultades que enfrentan día a día en sus relaciones con pares. Cuando ellos aprenden a reconocer y a aceptar su parte en el conflicto y participan en las soluciones, desarrollan habilidades sociales que permiten, poco a poco, una mayor autonomía y toma de conciencia que puede ayudar a disminuir precisamente los comportamientos impulsivos que lastiman y violentan a otros, evitando las satisfacciones deshumanizantes que estos actos pueden generar.

La impulsividad se manifiesta no solo en la agresión hacia otros, sino también en comportamientos autodestructivos. Un estudiante relata cómo, en un momento de intensa rabia, destruyó una persiana. “Cogí una persiana y yo llegué y pum, pum, pum, y la desbaraté toda” (C.D._F.L._H._4°3, 2023, párr. 51). Otra describe cómo con un depilador comenzó sus autolesiones

hasta llevar a usar cuchillas que encontraba en el suelo (C.U._E._H._9°, 2023, párr. 38). Estas acciones impulsivas son intentos de manejar el dolor emocional a través del dolor físico, una dinámica que los terapeutas reconocen como un intento de encontrar alivio temporal y que ejemplificamos ampliamente en el apartado de las crisis emocionales.

Los relatos también revelan cómo la impulsividad afecta las relaciones con figuras de autoridad. Un estudiante cuenta cómo fue suspendido por defenderse violentamente de un compañero que lo acosaba, mientras que otro fue expulsado por peleas recurrentes. “A mí me suspendieron en 1°, porque yo estaba sentado y había un niño que me mantenía pegando y la profesora no le decía nada” (C.D._F.L._D._4°3, 2023, párr. 137). Estas narraciones dejan ver de manera constante que hay una relación intrínseca entre las dificultades en el manejo de la ira y su canalización, y la satisfacción en la descarga emocional inmediata.

La impulsividad no solo afecta las interacciones individuales, sino también la dinámica del grupo. Según algunos participantes, los castigos impuestos aumentan las situaciones violentas. Un estudiante destaca cómo las suspensiones y expulsiones no resuelven los problemas subyacentes de agresión, sino que a menudo los intensifica, creando un ambiente escolar más hostil. “Las suspensiones para mí no sirven, porque ya cuando nos expulsan eso no sirve pa'na” (C.D._F.L._D._4°3, 2023, párr. 121).

Los chicos de noveno grado afirman que, para ellos, una expulsión se percibe más como un premio que como un castigo, ya que no implica ninguna consecuencia real. Según expresan, pueden ponerse al día con las tareas y evitar asistir a la escuela durante uno o dos días, lo cual consideran beneficioso, pues así evitan la convivencia obligada con personas que les resultan desagradables. Además, uno de ellos expresa que la sola suspensión no indica que “la persona entienda lo que hizo mal” (C.D._E._H._9°3, 2023, párr. 55).

Esta reflexión pone en evidencia la capacidad crítica de muchos estudiantes, pues según ellos, si no hay una corrección adecuada en el hogar tras la expulsión de la escuela, el método de castigo se desvirtúa y pierde su efecto correctivo, considerando que la expulsión es la sanción más grave que existe en el manual de convivencia, afirman que si no hay una consecuencia que les invite a la reflexión y a la reparación de su falta, la sanción no deja de ser una estrategia sin sentido.

En efecto, cabe resaltar que cuando son los propios alumnos quienes proponen sanciones, tienden a ser más drásticos, como ejemplo, refieren que, si los suspenden, sería adecuado que no

tengan la oportunidad de ponerse al día, que saquen malas notas en una materia difícil, subrayando la efectividad de esta consecuencia para el fin que ellos detallan.

Existen perspectivas que relacionan los actos impulsivos con lo disruptivo, en tanto pueden dar cuenta del desacuerdo y el reclamo ante una realidad que les supera y la incapacidad para manifestar de otros modos, es decir, más allá de un comportamiento, existe un fundamento que podría sustentarlo e intervenir. Nussbaum (2016), en su teoría de las emociones políticas, enfatiza la importancia de entender las emociones como respuestas a experiencias de injusticia y sufrimiento. En este contexto, las respuestas impulsivas de los alumnos pueden verse como intentos de reclamar su agencia en entornos donde se sienten impotentes.

Ranciè (1996; 2000) con su concepto de “la política de la igualdad”, argumenta que todos los individuos tienen la capacidad de pensar y expresarse de manera significativa. Aplicado a estos alumnos, sugiere que las respuestas impulsivas son formas de expresión que deben ser comprendidas y abordadas desde una perspectiva de igualdad, no simplemente castigadas.

Por su parte, Larrosa (1996) y su énfasis en la importancia de escuchar las experiencias subjetivas, nos recuerda que detrás de cada acción impulsiva hay una historia y un sufrimiento que necesitan ser reconocidos, pues la tentación siempre estará orientada a corregir las conductas y ellas hablan muy poco de lo que somos como seres humanos. La impulsividad, entonces no es solo un problema a corregir, sino una oportunidad para entender y apoyar mejor a los alumnos.

Uno de estos alumnos del grado transición en medio de un fotolenguaje expresa que no le gusta que su maestra lo regañe, y al preguntarle ¿cuál es el motivo que lo lleva a cortar el cabello a sus compañeras? expresa: “me dio la gana, es que siempre he querido tener una máquina para saber qué tienen y qué tan inteligentes son esas niñas” (C.D._F.L._S._0°, 2024, párr. 140), sonríe, y añade que, cuando los niños hacen las cosas malas es porque no saben cómo más divertirse.

Cabe señalar que la curiosidad del estudiante de saber qué tienen esas niñas en esa cabeza puede reflejar sus preguntas existenciales en este momento vital. Según Goleman (1996), la curiosidad y la exploración son aspectos fundamentales del aprendizaje emocional. Aunque la acción de cortar el cabello a sus compañeras puede ser interpretada como una conducta desviada a corregir, ya que contraviene la figura de autoridad de la maestra y las normas establecidas, este impulso también puede ser fruto de sus inquietudes, y aunque expresadas sin un límite adecuado que reconozca la otredad, puede ser examinado como un acto de resistencia al poder que desconoce su deseo de saber.

Solo al escuchar la profundidad del ser, más allá del acto en sí, se logran comprender las posibles resistencias, preguntas y motivos del sujeto, pues si bien el comportamiento debe ser intervenido por los educadores (incluyendo padres y maestros), es esencial abordar las causas de los mismos. Otro fragmento de las entrevistas muestra cómo los juegos bruscos y las competencias físicas pueden desencadenar comportamientos impulsivos y peligrosos en los alumnos de bachillerato. “Jugamos a taparnos la cara con la camisa y nos dábamos meros calvazos. Una vez le pegué un golpe mal a un compañero y pues lo malo es que lo dejé ahí, por eso me suspendieron” (C.D._E._G._9°3 2023, párr. 29).

Estos juegos, aunque inicialmente inofensivos, pueden escalar a conflictos y violencias rápidamente y resultar en situaciones de riesgo. Según Goleman (1996) la enseñanza de habilidades emocionales y sociales en las escuelas y colegios, incluyendo la gestión de conflictos y la empatía, permite reducir las conductas impulsivas en adolescentes. Este sigue siendo un reto para las instituciones educativas y maestros hoy en los contextos escolares, a través de estrategias pedagógicas que en el ámbito de la prevención y promoción pueden ser diseñadas e implementadas por docentes de diferentes áreas, con el apoyo de los equipos psicosociales y comité de convivencia escolar.

En los intercambios conversacionales de los más pequeños en los fotolenguajes, así como en algunas entrevistas a los adolescentes, se deja claro que los alumnos reconocen la importancia y la necesidad del manejo y control de sus emociones, pero también manifiestan dificultades e incapacidades para hacerlo y el impacto que ello tiene en los ambientes escolares. “Es que uno se pone a decir cosas que al otro no le gustan y se gana un problema” (C.D._F.L._F._5°3, 2024, párr. 41).

Las situaciones de impulsividad, tanto en educación básica como en media, dejan ver la necesidad de fortalecer intervenciones pedagógicas que promuevan la mediación de conflictos y la justicia restaurativa como oportunidades para la reflexión continua de los actos como un modo de toma de conciencia y responsabilidad individual y colectiva, asumiendo los límites existentes como necesarios para la sana convivencia escolar.

6.1.2.4. Explorando lo disruptivo se interpelan los imperativos sociales. El concepto de “lo disruptivo” puede ser explorado desde múltiples perspectivas, y una de ellas es su aplicación a la resistencia juvenil frente a los mandatos sociales que intentan homogeneizar y sesgar el comportamiento humano. Esta resistencia se manifiesta en el rechazo de las normas establecidas y en la creación de nuevas formas de expresión e identidad que desafían lo convencional.

La juventud, en su naturaleza intrínseca de búsqueda de identidad y autonomía, a menudo se encuentra en conflicto con las expectativas sociales que buscan moldear su comportamiento según estándares preestablecidos. Estos estándares, en muchos casos, imponen una homogeneización que limita la diversidad y la individualidad, promoviendo una conformidad que puede ahogar la creatividad y la innovación.

Desde la perspectiva psicoanalítica de Benyakar (2016), lo disruptivo no es simplemente un evento o acción que rompe con la normalidad, sino una manifestación que desestabiliza y provoca una reevaluación de las estructuras sociales existentes. En el caso de los jóvenes, este tipo de disrupción puede verse en movimientos sociales, culturales y políticos que desafían el *status quo*. Estos movimientos no solo buscan una transformación personal sino también colectiva, cuestionando y reprochando las normativas que restringen su libertad y expresión.

Un ejemplo de esta resistencia puede observarse en los movimientos estudiantiles y juveniles que luchan por la justicia social, la igualdad y la inclusión. Estos movimientos a menudo nacen de la insatisfacción con las estructuras educativas y políticas que perpetúan la desigualdad y la exclusión. Los jóvenes, al enfrentarse a estas barreras, utilizan la disrupción como una herramienta para visibilizar sus demandas y forzar un cambio. Esta disrupción puede tomar muchas formas, desde manifestaciones pacíficas y arte callejero hasta el uso de las redes sociales para movilizar y concienciar a la población.

Los escritos de Foucault (2012) sobre el poder y la resistencia también son relevantes aquí. Foucault argumenta que donde hay poder, siempre hay resistencia, y esta resistencia es una parte integral de la dinámica del poder. En este sentido, los jóvenes no son simplemente víctimas pasivas de las estructuras de poder, sino agentes activos que utilizan lo disruptivo como una forma de resistencia para reclamar su derecho a ser escuchados y a definir su propio futuro.

En conclusión, lo disruptivo, en el contexto de la juventud y los mandatos sociales, representa una fuerza vital de resistencia y transformación. Los jóvenes, al reprochar y resistir las normas homogeneizadoras, no solo afirman su individualidad, sino que también impulsan cambios

significativos en la sociedad. Esta lucha disruptiva es esencial para el progreso social y la creación de un mundo más inclusivo y equitativo.

Hallamos en los datos recogidos algunos elementos, sutiles en su mayoría, que dan cuenta de las resistencias que niños, niñas y adolescentes hacen a las normas escolares. Cabe pensar en las diferencias con relación a lo que pudimos analizar en lo impulsivo en tanto se trató allí de las descargas propiamente dichas que ellos ejercen hacia el otro o hacia sí mismo en ocasiones y que incluso puedan dar cuenta con sus palabras de sus sentimientos y/o emociones incontroladas al llevar a la acción sin poder medir consecuencias o pensar previamente en sus actos.

Con lo disruptivo en cambio se trata de una intencionalidad más profunda, a veces desde un acto, a veces desde el recurso a lo simbólico del lenguaje pasado por la palabra o el acto creativo en sí mismo; dicha intención estaría entonces del lado de rebelarse, resistir, transformar algo, sin embargo, también puede considerarse sutil, puesto que pareciese que no es totalmente consciente de dicha intencionalidad.

Un asunto crucial en los modos de hacer resistencia a las normas, que para el Caso Dos, está definido en el manual de convivencia, al parecer en contravía de la constitución y que por lo demás los jóvenes lo saben y hacen alarde de ello en su relato, tiene que ver con el aspecto físico, los gustos en el vestir y los accesorios. En su expresión verbal directa el joven muestra su descontento y pone en tela de juicio la norma a través de argumentos de ley:

Hay veces que pues como por la falta de conocimiento, tal vez, una parte de lo de la libertad de expresión y es como los aretes en los hombres que simplemente no se los dejan, pero pues a las mujeres, pues no hay como ningún problema, y un arete pues a los hombres se los decomisan. (C.D._E._G._11°1, 2023, párr. 63)

Asuntos como la libre expresión y el libre desarrollo de la personalidad abogan por la oportunidad de los jóvenes de ejercer sus derechos en cuanto a gustos, intereses, identidad, orientación sexual y esto tiene que ver en gran medida con el uso de uniformes en los colegios y sobre todo, los accesorios que usan.

El joven durante la entrevista usa su capacidad crítica para demostrar lo insólito de las acciones que se implementan en la institución, los castigos, sanciones y modos de actuar de los docentes; sin embargo, no queda totalmente claro cómo es su actuar frente a este tipo de situaciones en la cotidianidad escolar, pero de acuerdo a su reflexión se supone a partir de su expresión que hace efectivos sus derechos.

Y pues, por qué a mí sí me van a poner problema porque me estoy poniendo unas aretas. Veá, es así como yo me quiero expresar con mi cuerpo, digo, ese es mi estilo. El estilo de otras personas es pintarse el pelo y pues frente a eso yo no le veo ningún problema de cómo se lleve las cosas.

Cuando me llevan a coordinación, más que todo es por las aretas y pues me da rabia, como anteriormente lo dije, porque me parece una regla estúpida. Pues, por eso me van a poner problema por dos pedazos de lata que tengo en las orejas. Entonces tendrían que decidir cómo uno lleva su cuerpo, ¿no? (C.D._E._C._9^o, 2024, párr. 21)

Sin embargo, para el caso del inicio de la secundaria se ponen en juego las mismas argumentaciones, aunque se haga más evidente la resistencia desde los actos de rebeldía e incluso algunos niveles de agresividad. Es así como manifiestan abiertamente no estar de acuerdo con horarios y uniformes, tampoco con los modos de trato de docentes hacia ellos, dice un estudiante en una entrevista grupal en el Caso Dos, que pondría más horas de educación física y sobre todo exigiría respeto de las profesoras hacia ellos como alumnos (C.D._E._L._9^o, 2024, párr. 199).

También se hace visible en el mismo caso, la pereza de escribir y por tanto el no escribir como un modo de resistencia para algunos. En este punto podemos recoger el relato de un joven, quien puede mostrar de modo crítico lo que al parecer los niños y niñas más pequeños aún no son capaces de decir:

El año pasado lo pasé todo a punta de evaluaciones finales, porque para mí es mil veces más fácil hacer evaluaciones o exposiciones escritas que hacer tareas, a mí me parece hacer una tarea algo tedioso copiar por copiar sacar una nota en base a lo que un estudiante leyó y simplemente transcribió. (C.U._E._S._8^o, 2023, párr. 18)

En cuanto a modos más agresivos de realizar las resistencias, desconociendo la posibilidad de transformación cultural a través de lo político y el arte, asumiendo posiciones rebeldes, opositoras, entre otras. En el Caso Uno llama la atención algunos fragmentos de una niña de grado sexto entrevistada que durante su relato ofrece variedad de descripciones de sus actitudes y los sucesos escolares, aunque carente de una reflexión profunda al respecto deja ver con amplitud los modos más claros de actos disruptivos intencionados, aunque sin saberlo, parece solo diversión al transgredir las reglas. Transgresiones como escapar de clase, el uso de vaper, otras sustancias alucinógenas, navaja, pararse en la reja y recibir comida, objetos, tirar huevos, etc. (C.U._E._D._6^o, 2024, párr. 9).

En otra descripción, profundiza detalladamente en los comportamientos transgresores y su capacidad de influir en el grupo, mostrando cómo, por un lado, estos actos provocan que los demás sigan sus acciones, y por otro, resaltando la ganancia obtenida en términos de liderazgo, autoridad y tal vez “poder” frente a sus pares. Este liderazgo emergente se manifiesta a través de un enfrentamiento sin miedo hacia los adultos, demostrando una actitud temeraria frente a las figuras de autoridad (C.U._E._D._6°, 2023, párr. 19).

En las reflexiones que hacen de la experiencia al respecto de estos desbordes relacionados con lo disruptivo quedan en claro las asimetrías en relación al poder, y la imposibilidad que manifiestan por hacer algo en contra de ellos de una manera más primaria. En el siguiente fragmente la joven se expresa de una manera más reflexiva, demostrando que es plenamente consciente de sus acciones y de la intencionalidad de las mismas, pues exhibe un comportamiento desafiante, articulando argumentos críticos hacia la figura de la maestra, quien, al parecer, ha perdido completamente su autoridad ante la mirada de la joven:

La mayoría de las veces uno no le está prestando atención a lo que ellos dicen, uno está en lo de uno. Por más que uno esté ahí uno está pensando en otras cosas, o está hablando de otras cosas, no necesariamente de ellos, es tanto que un día yo le respondí a la profesora... Estábamos ahí hablando y algo nos causó risa y entonces nos comenzamos a reír, y no me acuerdo de que era lo que ella estaba diciendo, pero ella pensó que nosotros nos estábamos riendo de lo que ella estaba diciendo.

Que respete, que eso no es motivo para reírse, cuando entonces yo le dije: profe es que nosotros no nos estamos riendo de usted, es que hay más cosas en este salón que solamente usted. Es que no todo gira en torno suyo, y puede ser que algunos sí se estén burlando de eso, nosotros no, dejé de hacerse la interesante, le dije yo y se quedó callada y ya. (C.U._E._D._6°, 2023, párr. 38)

De este modo la joven concreta que o quien puede representar para ella una figura de autoridad, y deja ver con claridad que hay una relación clara de poder entre alumnos y maestros, en la cual los docentes asumen posturas de abuso, que para ello amerita transgredir, denunciar y/o transformar, y se recoge finalmente de esta entrevista también su capacidad abierta para hacer pensar que da la razón a los adultos que le llaman al orden, aunque no lo acepte o no esté de acuerdo:

Es que las personas sencillamente creen que uno diciendo: no es que me voy a portar bien porque sencillamente lo quieren escuchar ellos... Yo lo he dicho y no porque yo lo vaya a

hacer, sino porque con eso me voy a librar. Digamos yo estoy en una reunión así con el coordinador y el me pregunta: ¿entonces usted a que se compromete? Con que me voy a librar yo en ese momento, no me voy a comprometer a trabajar todo, a mejorar y tener mejor disciplina y ya con eso me deja salir y ya. (C.U._E._D._6°, 2023, párr. 49)

Reflejando probablemente lo que muchos niños, niñas y adolescentes desearían hacer y no sienten la fuerza o capacidad para decir o hacer abiertamente, como si se tratase de denunciar, ser la voz de muchos, asumir un liderazgo político sin saber aún el poder que conlleva y tiene el hacerlo, creyendo que no hay intencionalidad en ellos: “Cosa que si yo digo lo que realmente yo quiero decir... a ver coordi es que esa es mi personalidad, no creo que ellos lo vayan a entender, ¡es que si pillas es que usted no quiere mejorar!” (C.U._E._D._6°, 2023, párr. 49).

En el mismo sentido de una conducta que puede leerse como disruptiva en el sentido educativo apoyado en teorías psicológicas del término, un joven cuenta cómo a través de una agresión a su docente cuando aún estaba en la básica primaria, obtiene lo que para cualquiera podría ser leído como pérdida o exclusión pero que, según su relato, significó para su experiencia de desborde personal una oportunidad:

yo agradezco mucho (...) haber agarrado esa profesora del pelo y por mi descenso académico (...) y yo me acuerdo de que un día yo me sentí muy mal, mucho y mi manera de ocultar eso que yo me sentía mal, era estudiar, era meterme en los estudios, hice un libro entero de matemáticas, lo solucioné todo y pues nada... la profesora un día me pidió, me iba a revisar un trabajo lo hice yo y lo volví a hacer sin verme el libro, me dijo, ¡tráigame el libro! ¡Se lo llevé, me dijo que le voy a poner cero en todo el periodo porque usted todavía no puede hacer eso! ¿Quién le dio la orden de que hiciera eso? (C.U._E._J._8°, 2023, párr. 33)

Otro asunto importante para el Caso Uno, es el relato de un joven trans que manifiesta todo el tiempo durante la entrevista las dificultades con su madre, por el poco apoyo, poca confianza y más bien rechazo que recibe de ella; en este relato hace muy explícito su resistencia a través del arte en la escritura, que podríamos decir se convierte en un acto disruptivo, acompañado a la vez de la defensa por su estilo propio en cuanto al modo de ser, actuar y vestir, aunque con un alto costo de sufrimiento y malestar también.

Lo mismo con la parte artística y ves eso sí me duele verdaderamente porque yo cuando escribo lo hago por un sentimiento que verdad me inspira, oooo a veces no solamente por los sentimientos, sino porque lo que las personas me dicen, por lo que yo capto, por lo que

por lo que también me inspiran, por lo que recuerdo, por lo que me hace recordarlas y pues... me dice que es una bobada y que pues que no vale la pena... pero pues ...tampoco creo que sean... que mi mamá más que todo se ha puesto en la tarea como de leer lo que escribo, y cuando se ha puesto a leer lo que escribo, lee las partes en las que escribo de ella, y pues lo que escribo yo de ella no es como muy bonito que digamos, porque pues, no es una persona que haya aportado tanta vibra positiva como dicen en mi vida, entonces pues, creo que solamente se guía por lo que escribo de ella y no por lo que escribo del mundo. (C.U._E._F._10°, 2023, párr. 183)

Un joven de octavo grado entrevistado, destaca con detalle las deficiencias del sistema educativo y las múltiples posibilidades que podrían generarse en los entornos escolares a través del arte y la cultura, trayendo a colación desde la creatividad y la innovación, ideas disruptivas en línea con lo mencionado anteriormente de manera más subjetiva.

A mí me parece que al modelo educativo le hacen falta muchas cosas porque en esa institución se trabaja con un modelo educativo muy antiguo que todavía tiene muchos huecos. (...) lo que es la pintura, el dibujo, la literatura, la poesía, la jardinería, todo me parece que es una manera de expresión. Al colegio le falta mucho: la huerta la cerraron, el salón de música está cerrado, artística se limita mucho a técnicas, las explican superficialmente, pero no a indagar en ellas, sé que es una idea muy idealista, muy honírica... (C.U._E._F._8°, 2023, párr. 50)

Sin duda alguna, considerar lo disruptivo como un modo particular de expresión del liderazgo juvenil resulta determinante en ambas instituciones, ya que las propuestas de los jóvenes, si bien requieren del acompañamiento y la interlocución adulta, poseen el potencial de desencadenar no solo una transformación de largo alcance en las escuelas, sino también en la sociedad misma.

En este sentido, resulta claro que tanto los adolescentes entrevistados como los niños y niñas de educación primaria, en sus relatos, reclaman agenciamiento. Esta demanda se manifiesta de manera personal y colectiva, a veces de forma directa y otras de manera más sutil, pero siempre con la misma determinación y urgencia. Este llamado a la acción se hace evidente en los fragmentos extraídos a través de los fotolenguajes y las entrevistas, donde la resistencia y la demanda de cambio emergen como temas recurrentes, resaltando la necesidad de una transformación profunda en el sistema educativo.

6.1.2.5. Tejiendo significados desde las interacciones: un alumno, una mirada.

Lo que puedo decir es que yo hasta el segundo sexto que hice, era de estos chicos que no eran muy notables, (...) tenían un grupo de amigos muy, pero muy cerrado, o eran también marginados, porque es que eso también sucede en la escuelita, y siento que llega a suceder hasta más veces que en el mismo colegio. Entonces, yo desde chiquito ya había sentido ese sentimiento, pero no tan fuerte como cuando llegué acá al colegio, tal vez sea por la etapa en la que estaba y todo esto, en la cual uno cuando es niño es muy inocente, ya cuando uno empieza a crecer y todo esto (...) desde la escuelita, la resolución de conflictos que yo me acuerdo era, “pídale perdón a su compañero”, ¡y ya! Lo veían como un juego de niños, que realmente no era de tanta importancia. (C.U._E._D._9º, 2024, párr. 65)

Los participantes, en general, mencionan constantemente en sus relatos la interacción y el relacionamiento que se teje tanto en la escuela como en el colegio, en los diferentes niveles educativos. Niños, niñas y adolescentes de primaria y secundaria otorgan una marcada importancia a la manera en que se desarrollan los procesos de socialización escolar.

Algunos mencionan los conflictos y las violencias que afectan sus vidas en el ámbito escolar, también la importancia de los amigos, sobre todo cuando son muchos de ellos los que se convierten en apoyo en situaciones difíciles. Por otro lado, las interacciones en casa junto a sus familias, también influyentes en sus experiencias de desborde con relación a su contexto escolar; y muy importante en ambos casos las relaciones establecidas con los docentes, las cuales, según ellos, impactan sus vidas, siendo a veces detonantes o contenedoras, y dejando marcas en su dimensión afectiva y modos de relacionamiento consigo mismo, con otros, e incluso con el saber.

Las relaciones humanas, la convivencia, los vínculos afectivos son estudiados en la actualidad como un asunto que impacta la vida y sus trayectorias de manera importante. Durante periodos de vida como la infancia y la adolescencia, estos vínculos cobran mayor relevancia, ya que determinan cómo operarán dichas relaciones e interacciones en el futuro. Así, la familia y sus miembros, junto con los ambientes escolares, movilizan la socialización con pares y otros adultos distintos de los cuidadores principales (docentes), convirtiéndose en contextos donde las dificultades y los logros se hacen visibles para niños, niñas y adolescentes.

En este sentido, nuestra investigación entiende por “interacción”, de acuerdo con Degenne (2009), “el intercambio elemental, de corta duración y que representa una unidad de acción” (p. 65). Mientras “relación” como el “conjunto de interacciones entre las mismas personas en el curso del tiempo” (p. 66). Estas nociones abordan todas aquellas manifestaciones que acontecen en el

ambiente educativo entre los niños, niñas y agentes educativos, permitiendo un análisis detallado de las dinámicas que se desarrollan en el contexto escolar.

Los diferentes relatos dan cuenta de dichas dinámicas, sin dejar por fuera algunas otras relaciones establecidas en el ámbito social, el barrio, la calle, otros familiares lejanos, y por supuesto las “redes sociales”, a través de las diversas aplicaciones tecnológicas en una era global como la actual, que nombran de este modo las interacciones desde la virtualidad propiamente dicha, los participantes enfatizan en los diversos modos en que los afecta sus relaciones en casa con familia y en escuela o colegio con sus pares y docentes.

El análisis de la información recogida nos permitió precisar la diversidad de formas en que estas interacciones se hacen visibles y cobran impacto en sus vidas como experiencias de desborde de especial significancia, evidenciando por supuesto, las múltiples relaciones provenientes de otros contextos interactivos para ellos.

En términos de las interacciones, podríamos afirmar que la relación con pares como causa de experiencias de desborde en el contexto escolar, tanto para el Caso Uno como para el Caso Dos, son las que ofrecen un mayor volumen de datos en los relatos de los participantes. Ellos refieren conflictos y peleas con otros, así como observaciones y percepciones con respecto a los conflictos entre compañeros.

Aparece nombrado el bullying como un concepto incorporado en sus lenguajes y sobre todo lo describen y explican con precisión de acuerdo a sus propias vivencias, sobre todo en la infancia, y en otros, cobra la dimensión de experiencias, pues son parte de sus recuerdos con valor negativo, cargado de emociones y reflexiones cuando las relatan los participantes jóvenes de la secundaria. Ellos realizan elaboraciones profundas en términos de causas, consecuencias y soluciones al respecto de lo colectivo, y también con relación a aprendizajes adquiridos en términos de su individualidad.

Niños y niñas, participantes más pequeños de la básica primaria de las dos instituciones describen de manera constante agresiones hacia ellos. Algunos ejemplos son: de la siguiente manera: “me hacen como (hace morisquetas) me dicen “ay que asco”, “eres un tonto” y después me hacen enojar y me da la rabia y quiero darles su merecido” (C.D. _E._J.M._1º1, 2024, párr. 15).

Esta situación no es aislada, ya que en el Caso Uno, varios niños participan en una emotiva conversación sobre sus experiencias nombradas como bullying donde uno de ellos explica que lo

cogieron entre tres de las manos, mientras que otro le pegaba en un lugar de su cuerpo donde el niño señala un dolor intenso de forma recurrente (C.D._F.L._A._ 5°3, 2024, párr. 65).

Esta narrativa conjunta recalca la presencia de conflictos, agresiones e incluso algunas violencias, que impactan sus modos de relacionamiento colectivo. Al conectar ambos casos, se puede inferir que estas situaciones son más frecuentes y generalizadas de lo que los adultos alcanzan a detectar, lo que acentúa la urgencia de intervenir a tiempo para cuidar, proteger y acompañar los procesos de interacción en los contextos, propendiendo por el bienestar, la dignidad y los contextos más seguros.

A través de estos relatos y conversaciones, se pueden identificar las dinámicas de las interacciones sociales en la escuela. Los pequeños escolares operan en sus relaciones con lo que tienen a su disposición, y en estas interacciones aparece un aspecto desbordante que afecta sus vidas. Además, se pueden identificar los modos en que los mismos niños establecen o resuelven las dificultades, violencias y acosos a los que se ven enfrentados cuando no están presentes los adultos. Sin embargo, acudir a los adultos sigue siendo un recurso al que dirigen sus consejos y recomendaciones.

Por ejemplo, uno de los participantes pregunta: “¿Y por qué no le dijo a la profe de ellos?”. A lo cual contesta el niño que describe la agresión: “No, porque yo no sabía cuál era la profe de ellos”. Entonces, en este punto interviene un tercer participante, como quien tuviera experiencia en el tema, y aconseja: “No, pero usted espera a que los niños vayan al salón y los vigila, ve a qué salón van y le dice a la profe” (C.U._F.L._G._2°, 2024, párr. 184).

Este fragmento muestra cómo intentan resolver sus problemas de acoso y violencia en ausencia de adultos, revelando tanto su creatividad como sus limitaciones en el manejo de dichas situaciones. Es evidente que muchas de las interacciones que los niños construyen en la escuela, y que generan comportamientos, pensamientos y emociones, no suelen ser conocidas por los adultos, ya sea que estén presentes o no en el escenario educativo.

En este contexto, al igual que en otras realidades propias de la socialización secundaria que se da en las escuelas y en la construcción de la subjetividad desde la condición humana, ellos, los alumnos deben arreglárselas sin la supervisión constante de una persona mayor que cuide, vigile o condicione sus comportamientos. Esta situación es, de hecho, parte de dicho proceso, pues se espera, desarrollen autonomía en la resolución de los conflictos y capacidad de defensa de sus derechos.

Sin embargo, el proceso educativo, no solo se trata de la enseñanza de habilidades socioemocionales por parte de los adultos que acompañan, sino también su actuación para mitigar impactos y evitar las violencias que enfrentan en el entorno escolar. En palabras de Pérez (2020), la interacción de los niños con los agentes educativos influye en su autoestima, autonomía, el autocontrol y en la construcción de límites, cuya intervención debe estar mediada por el diálogo constante, el establecimiento de normas claras y obviamente sus consecuencias, y estas a su vez con acciones reparadoras brindando seguridad, afecto y autoridad (p.51).

Esta autora deja claro el rol de las interacciones entre los niños y la importancia de la supervisión adulta en el contexto escolar, destacando la necesidad de un equilibrio entre la autonomía infantil y el apoyo de los adultos, ya que ciertas formas de acoso pueden generar estrés y frustración entre los alumnos, afectándolos consecutivamente.

La siguiente experiencia ilustra cómo el comportamiento de esconder pertenencias es una manifestación de hostilidad que, aunque pueda parecer trivial para muchos, tiene un impacto significativo en el ambiente escolar y en la experiencia diaria de los alumnos. El estudiante cuenta cómo dos de sus compañeros, (los cuales precisa, no pasaron a segundo grado): “escondían cuadernos y otras cosas”, describe que a los compañeros que les hacían eso “buscaban, buscaban y revisaban por todas partes hasta que las encontraban”. Plantea en su relato, que a él también le “hicieron eso cuando fue una vez al baño y que finalmente encontró su cuaderno debajo de una silla” (C.U._F.L._I._2°, 2024, párr. 214).

En este sentido, de acuerdo con un informe detallado, entre enero 2020 y diciembre 2023 de “Bullying Sin Fronteras” (una organización internacional no gubernamental), Colombia está entre los 30 países con mayor presencia de matoneo escolar, con 8.981 casos. (ONG, 2023). A nivel internacional, nuestro País se ubica en el noveno puesto con 41.500 casos, de los cuales Medellín representa el 13% en la totalidad, una cifra realmente preocupante que a nivel mundial empeora, pues el siguiente informe es más que desalentador:

El bullying o acoso escolar y el ciberbullying son causantes directos de más de 200.000 muertes, ya sea por homicidio o por inducción al suicidio cada año. Es decir, se lleva la vida de cientos de miles de niños y jóvenes en todas partes del mundo. (ONG, 2023, p. 2)

Pero, desde las apuestas de País las soluciones están sobre la mesa, La Ley 1620 de 2013 sostiene la necesidad de crear 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. En uno de sus apartados:

El Gobierno Nacional reconoce que uno de los retos que tiene el país, está en la formación para el ejercicio activo de la ciudadanía y de los Derechos Humanos, a través de una política que promueva y fortalezca la convivencia escolar, precisando que cada experiencia que los alumnos vivan en los establecimientos educativos, es definitiva para el desarrollo de su personalidad y marcará sus formas de desarrollar y construir su proyecto de vida. Y que de la satisfacción que cada niño y joven alcance y del sentido que, a través del aprendizaje, le dé a su vida, depende no sólo su bienestar sino la prosperidad colectiva. (p.1)

En Colombia, la Ley 1620 de 2013, establece el sistema de convivencia escolar, delineando los parámetros de funcionamiento de los comités en el ámbito institucional, municipal, departamental y nacional, así como los componentes y protocolos para actuar ante situaciones que se presentan en las instituciones educativas.

Sin embargo, según lo expresado por los entrevistados en los dos Casos de esta investigación, puede considerarse urgente y necesaria la articulación de los componentes de promoción y prevención con las mallas o proyectos transversales, puesto que ellos difieren del manejo que le dan los docentes a diferentes procesos y la insignificancia de sus intervenciones, pues se limitan a intervenir desde anotaciones disciplinarias las situaciones sin darle la importancia que ameritan.

Varios participantes a través del fotolenguaje en el Caso Dos, sostienen un diálogo con la entrevistadora y explican al detalle, desde sus relatos aquello que más les afecta haciendo énfasis en sus reacciones. Es el caso de un niño de preescolar que es remitido de manera reiterada a coordinación por sus “desbordes” y al cual se le cita su familia de manera constante por la misma razón, expresa que, lo que más le genera problemas en la escuela es pelear con sus amigos: “Cuando ellos me pegan se me pone la furia, porque no me gusta que me peguen. Algunas veces me pongo a llorar porque me pegan. A mí me hacían muchas cosas (...) unos amigos de mi salón” (C.D._F.L._S._0°1, 2024, párr. 136).

Expresa que también lo regañan y, al preguntarle el porqué, responde: “porque le pego mucho a unos amigos”. Describe su sentir físico diciendo: “yo me he sentido así” (refiriéndose a un niño triste que observamos en el momento del fotolenguaje), “cuando me duele el corazón, que mis compañeros me empujan así, me pegan puños y me sacan el aire, me duele el corazón”. El

participante explica que golpea a los otros porque ellos también le pegan y concluye: “yo siempre le digo a la profe y ella no dice nada, se queda por allá lejos” (C.D._F.L._S._0°1, 2024, párr. 288).

La mayoría de los alumnos coinciden en verse afectados por las peleas y, a través de las imágenes del fotolenguaje, interpretan y expresan las experiencias que viven en la escuela y los sentidos que les otorgan desde su individualidad.

Un participante señala que el personaje de la imagen reacciona con golpes “porque lo están tratando mal y lo están señalando” (C.D._F.L. 1°1 y 3, 2024, párr. 276), mientras otro reafirma que las reacciones negativas y con golpes se deben a que “le pegan o alguna cosa... con rabia y se le devuelve la pela al otro” (C.D._F.L. 2°3, 2024, párr. 121). Un tercer estudiante comenta que lo que más le afecta y lo hace reaccionar son los golpes de sus compañeros o “que no jueguen conmigo, que me ignoren” (C.D._F.L. 2°3, 2024, párr. 145).

En este sentido, las peleas son las más mencionadas dentro de las agresiones por los niños, incluso estos enfrentamientos se dan entre los mejores amigos, como nos muestran la narración del siguiente estudiante al hablar de un fuerte enfrentamiento entre varios amigos en días pasados:

Entonces dije: ¡vamos a expulsarnos yaaaa! y de tanto hablar yo era llorando de la ira que tenía. Entonces nosotros llorando y diciendo: ¡nooo ahora nos van a pegar una pela a todos!, ¿nosotros pa' qué peliamos?, yo me siento muy arrepentido de peliar (...) demasiado arrepentido de peliar (...) yo siento que yo le pegué muy duro, porque también le pegué patadas, entonces yo siento el arrepentimiento, porque yo no sé si a él le dolió demasiado, más que a mí. (C.D._F.L._G._4°3, 2024, párr. 161)

De este modo, la intervención pedagógica debe atender más allá de la conducta, llegando al sujeto del acto a través de la escucha, permitiendo identificar lo que está en juego e involucrar a los actores en los conflictos desde sus explicaciones, así como la construcción de las prontas soluciones. Larrosa (2006), destaca la importancia fundamental de escuchar y valorar dichas experiencias subjetivas de los alumnos, considerando que reconocerlas y partir de ellas podría promover y garantizar mediaciones efectivas y transformadoras que aborden de manera decidida las problemáticas descritas en el entorno inmediato, incluso el cibernético.

Esta aproximación no solo valida las voces de los alumnos, sino que también facilita la implementación de intervenciones más directas y, lo que es aún más importante, adaptadas al contexto real. Frente a este panorama, es también esclarecedor considerar que algunos alumnos, en

relación a las peleas, mencionan la presencia de compañeros “espectadores” que las promueven y las intensifican:

Mire profe a nadie le gustaría ver pelear a la otra persona, pero alguien siempre empieza y otros tratando de calmar, y alguien siempre está diciendo no, no no, es que sigan ehhhh pelea, pelea, entonces ahí es cuando se revoluciona más. (C.D._F.L._K._4°3, 2024, párr. 59)

Aunque ellos en sus narraciones no lo asuman, en la cotidianidad escolar es factible observar el rol que asumen ciertos sujetos en las situaciones conflictivas, aquellos que no hacen parte activa del conflicto, pero que impulsan el comportamiento del agresor. Estos alumnos se pueden agrupar en dos categorías, según Cecilia (s.f):

Espectadores activos: aquellos que animan y apoyan al agresor, haciendo que se sienta más fuerte. Por medio de lo que podríamos llamar un contagio social de la violencia, acaban participando en el acoso, pero no lo inician.

Espectadores pasivos: aquellos que conocen y que observan el acoso, pero no intervienen. Ni para participar en él ni para detenerlo. Responderían a la idea de «no es asunto mío». Este grupo está motivado por el miedo a convertirse en víctima, y creen que la no intervención les protege.

Desde este horizonte, es determinante reconocer las investigaciones que sobre el bullying han demostrado el rol de los espectadores que desapruban el acoso delante de todos, denunciando al agresor y apoyando a la víctima. La aplicación de programas de prevención enfocados en los espectadores en estas instituciones podría facilitar el desarrollo de estrategias y habilidades para romper el silencio y enfrentar este flagelo desde todas sus aristas.

En consecuencia, queremos destacar la importancia y trascendencia de las alianzas que los alumnos van construyendo desde pequeños, que les permite brindarse apoyo mutuo, contrarrestando las consecuencias que dejan a su paso las situaciones descritas en el párrafo anterior, pues llegan a la conclusión de que el grupo puede ser más fuerte que un solo individuo:

Un día nos pegó a nosotros, un niño del salón de mi hermano (...) nosotros teníamos un grupo para salir a los descansos, estábamos juntos, pegados, y ese niño de la profe que es muy necio, me empujó a mí, y mi amigo de un momento a otro salió y empujó a (...) (aquí una niña dice “por defenderlo”). Sí, nosotros siempre somos así, si un niño empuja a uno de nosotros, nosotros lo empujamos y le decimos a la profe o a la coordinadora, y hacemos algo. (C.U._F.L._S._1°, 2024, párr. 211)

De igual forma, en la secundaria, los alumnos reflexionan sobre sus experiencias pasadas de bullying y sus efectos, así como sobre las interacciones positivas actuales como son el apoyo y la amistad. Relatan cómo han intervenido para ayudar a otros en situaciones de violencia. Un estudiante recuerda ser objeto de burlas por su aspecto y aficiones artísticas inusuales, mientras que otro describe la presión de encajar y el impacto negativo del bullying en su rendimiento académico y bienestar emocional.

Otro aspecto a resaltar, son los procesos identificatorios como parte de las interacciones en estas experiencias de desborde. En los relatos, los participantes resaltan la influencia de las relaciones entre pares en la formación de su identidad con relación al bullying, pues si bien los cuidadores adultos desempeñan un papel importante en las primeras etapas de la vida, las relaciones entre pares van adquiriendo un peso significativo mayor en la adolescencia, influyendo en gran medida en su autopercepción y comportamiento.

En bachillerato, por ejemplo, los conflictos que terminan en agresiones a menudo surgen de la necesidad de supervivencia social en el contexto escolar. Los jóvenes enfrentan el reto de demostrar poder y fortaleza, especialmente los recién pasan a sexto grado, que según varios participantes son puestos a prueba por sus pares, sobre todo de grados superiores. Las interacciones están atravesadas por el establecimiento de las relaciones de poder.

Es así como surgen interacciones violentas, que en muchas ocasiones parece tratarse de defensa personal, pues “no dejársela montar de nadie” resulta ser una expresión común por parte de varios de los jóvenes entrevistados, lo que va definiendo poco a poco interacciones competitivas, promovidas muchas veces por el propio contexto educativo, o cooperativas, según la actitud crítica, probablemente disruptiva de los individuos.

En muchos relatos se puede observar cómo la reprobación de los grados afecta las relaciones sociales de los alumnos, resultando en la pérdida de amigos y experiencias de aislamiento, lo cual puede nombrarse como experiencias de desborde en términos de la interacción con otros. Un estudiante recuerda cómo, en sexto grado, fue involucrado en peleas porque no permitía que otros lo intimidaran, lo que lo llevó repetidamente a coordinación (C.U._E._D._9°, 2024).

Estos mecanismos de poder establecidos reflejan la presión de encajar y ser aceptado, donde perder un año escolar, por ejemplo, o cambiar de institución puede resultar en un impacto perentorio en la vida socioemocional de los alumnos.

Así, muchas ausencias obligan a los jóvenes a reconstruir lazos de amistad y formar nuevas relaciones sociales, lo que representa un doble desafío: por un lado, afrontar las pérdidas y las aflicciones y, por otro, establecer nuevas conexiones, todo ello bajo el estigma de ser repitentes. Esta situación puede dificultar el integrarse, llevándolos a buscar afinidad con otros alumnos marginados, lo que influye significativamente en la construcción de sus identidades escolares. El joven lo expresa de la siguiente manera, dejando ver su malestar y su necesidad de desertar:

Tener que repetir año con gente menor y en un ambiente taaaann ...más infantil a lo que yo estaba acostumbrado, y que es una sensación muy, muy, demasiado asquerosa dentro de mí, como que, tener que volver a hacer lo mismo, y me genera la sensación de que ya no quiero estar. (C.U._E._L._11°, 2024, párr. 7).

De igual manera puede llegar a convertirse en factor de marginalidad, exclusión o rechazo el hecho de llegar como estudiante nuevo a una institución educativa. Los jóvenes que en sus relatos expresan haber llegado de otros colegios o incluso ciudades y países distintos manifiestan haber tenido que vivir un proceso de adaptación y en éste, una cierta marginalidad o rechazo por parte del resto, lo que les implica un esfuerzo por ganar espacios y ganar amigos, así como por comprender la dinámica o cultura escolar propia de donde llegan, lo que al principio se torna difícil y en algunos casos los lleva a experimentar importantes vacíos y soledad.

En definitiva, cuando se habla de la generalización de interacciones difíciles en un grupo, que afectan el ambiente social y de convivencia en el aula, se puede considerar una experiencia de desbordamiento, que, aunque se vive de modos distintos por cada integrante, el impacto grupal convierte esta experiencia en algo común para todos. Armero, et al., (2011) afirma que Olweus:

Habla del modelo de contagio social, que actúa en los grupos y afecta a todos, pero sobre todo a aquellos que no tienen espíritu crítico, son inseguros, dependientes y no cuentan para el resto de sus compañeros. Si además la conducta violenta no es censurada y tiene éxito, se verá reforzada. (p. 666)

Se menciona la necesidad de intervenciones externas a nivel grupal por parte de docentes, directivos o familias, que permitan comprender lo que sucede y encontrar posibles soluciones. Sin embargo, los niños y niñas de estos grupos intervenidos, tanto en el Caso Uno como en el Caso Dos, revelan en sus relatos una pérdida de autoridad del maestro y ciertos liderazgos que generalizan comportamientos disruptivos y/o impulsivos reflejados en las interacciones y en la convivencia escolar.

Pues, pienso que es porque están juntos desde preescolar la mayoría, hay veces que no se llevan bien con los mismos compañeros de siempre y cansa mucho. De pronto, es porque ya están cansados de los mismos compañeros y ya ni se soportan. Otra razón es que simplemente lo hacen por diversión. A veces uno se vuelve grosero y se alza mucho con las personas. Por ejemplo, en el salón, una profesora de educación física nos dijo que todo el salón éramos líderes, y cuando todos los líderes se juntan, no se ponen de acuerdo tan fácil. Unos dicen blanco, otros dicen negro, entonces, es muy maluco. (C.D._E._S._6°3, 2024, párr. 13)

En el Caso Dos, varios alumnos expresan su descontento por la elección de los compañeros más conflictivos como líderes de convivencia, ya que esto ha resultado en castigos colectivos y un ambiente de aula tenso. Uno de los alumnos comenta que, en su clase, un compañero beligerante fue elegido como líder, causando problemas y perjudicando a todo el grupo. Otro estudiante señala que todos en su clase son a veces groseros y causan problemas, lo que genera un ambiente difícil.

Algunos mencionan que una compañera en particular es “la culpable” de muchos de los problemas en el salón, ya que su presencia provoca conflictos constantes, interacciones que reflejan cómo ciertos individuos pueden influir negativamente en el ambiente de aula (C.D._F.L._4°3 y 5°3, 2024). Esto plantea dos preguntas: ¿las constantes quejas de los docentes que llevan a intervenir un grupo por dificultades de convivencia escolar podrían resultar en una sobre intervención y estigmatización? Y en caso afirmativo, ¿podría la sobre intervención y estigmatización de un grupo en particular llevar a los niños y niñas a no saber qué hacer, resultando en la pérdida de autoridad, vínculo y confianza del docente?

Por otro lado, muchos alumnos valoran las interacciones positivas y el sentido de comunidad en la escuela. Ven la oportunidad de hacer amigos y compartir experiencias como algo fundamental. Un estudiante menciona que la escuela es necesaria para la vida porque permite establecer relaciones duraderas. Y más adelante destaca que, aunque hay personas difíciles de soportar, con el tiempo se acostumbran y aprenden a convivir disminuyendo los problemas (C.D._E._J._9°3, 2024, párr. 47).

Así pues, la importancia del apoyo entre compañeros es evidente en los relatos. Cuando los alumnos están pasando por momentos difíciles, la cercanía y comprensión de sus amigos pueden ser cruciales para su bienestar emocional. Un estudiante menciona que, cuando estaba mal, sus compañeros cercanos lo ayudaron a superar sus problemas, aunque a veces se volvía más susceptible y trataba mal a quienes lo querían ayudar (C.D._E._S._10°3, 2024, párr. 106).

La actitud empática y de confianza de algunos compañeros ayuda a superar dificultades en el entorno escolar. Los alumnos valoran las actitudes de escucha y apoyo, que les permiten recuperarse emocionalmente y mejorar su rendimiento académico. Estas interacciones positivas fortalecen su identidad y la credibilidad en las relaciones humanas.

Un estudiante relata cómo siendo él de octavo grado, una compañera de décimo lo apoyó en un momento difícil, destacando la importancia de palabras de aliento y reconocimiento, algo que no había recibido de sus padres. Este apoyo lo motivó y le dio fuerzas para seguir adelante (C.U._E._J._8°, 2024, párr. 28).

Algunos alumnos asumen posiciones contundentes para resistir y denunciar comportamientos que afectan el bienestar y la dignidad de sus compañeros. Un participante cuenta cómo enfrentó a una compañera que estaba haciendo comentarios hirientes sobre otros, lo que detuvo esa conducta negativa (C.U._E._L._8°, 2024, párr. 10).

De manera concluyente, las relaciones entre compañeros y las dinámicas de liderazgo en el aula tienen un impacto decisivo en la cultura escolar. Comprender e interpretar entonces los sentidos que los alumnos otorgan a dichas experiencias puede traducirse en insumos de reflexión en las escuelas, de tal suerte que se considere crucial el desarrollo de estrategias que fortalezca las interacciones positivas y el apoyo mutuo como fuentes de fortaleza y recuperación que fomentan la resiliencia, mientras que las dinámicas conflictivas y los ejercicios de poder en líderes, elegidos o no, pueden perpetuar un ambiente desfavorecedor.

6.1.2.5.1. Interacción con docentes: dinámicas y percepciones. Los alumnos participantes expresan que las relaciones con sus docentes tienen un impacto significativo en su vida escolar. En muchos relatos, mencionan dificultades específicas con los maestros, señalando que las actitudes, expresiones de aprobación y desaprobación, calificaciones verbales y no verbales, así como los modos de interacción y trato, dejan marcas duraderas en sus vidas.

Una joven de sexto grado narra problemas constantes con sus docentes, especialmente con la directora de grupo, de quien señala sentirse estigmatizada, pues manifiesta que se “la tiene montada” al culparla por los problemas del aula, en ocasiones sin motivo alguno. A lo largo de su narrativa, menciona detalles sobre las intervenciones realizadas por la docente y coordinación para abordar la convivencia escolar en el aula con ella y los estudiantes con quienes se presentaron situaciones constantes. Sin embargo, ella expresa que estas acciones no resolvieron las dificultades,

sino que las agravaron, por lo tanto, fue retirada de la Institución de acuerdo a los seguimientos realizados y los acuerdos de directivos con los padres de familia (C.U._E._N._6°, 2024).

Otra joven de octavo grado cuenta cómo la indiferencia y comentarios negativos de una profesora de cuarto grado afectaron su autoestima y rendimiento académico, especialmente durante un período en el que enfrentaba problemas de salud mental (C.U._E._F._7°, 2024). Otra estudiante recuerda con dolor la traición percibida de su profesor favorito, lo que le causó una herida emocional que explica con detenimiento (C.U._E._L._7°, 2023, párr. 30).

Sin embargo, no todas las vivencias son consideradas por los participantes con efectos negativos. Algunos participantes reconocen la influencia positiva de ciertos maestros, que, con su actitud flexible y afectiva, motivaron a los alumnos a mejorar, a amar el aprendizaje y a confiar en sus propias capacidades. Un joven de octavo grado destaca cómo sus profesores lo ayudaron a replantear su comportamiento y sus ideales, especialmente en el club de filosofía, e incluso, muchos de ellos reconocen que, a través de vivencias catalogadas con impacto negativo, ganaron aprendizajes positivos por lo que el relato de su experiencia es reconocido por ellos mismos como toda una experiencia positiva (C.U._E._C._8°, 2024, párr. 28).

Las experiencias, sean positivas o negativas, son propias de quienes las construyen a partir de los significados que le otorguen a sus vivencias, sin embargo, estas marcan profundamente y tienen el poder de motivar y transformar vidas, o definitivamente todo lo contrario, exacerbar los desbordes. A modo de conclusión, podríamos decir que las relaciones con los docentes pueden tener un impacto profundo y duradero en los alumnos, de allí que se considere necesario reconocer el lugar significativo de cada maestro en sus trayectorias de vida, pues ese lugar es determinante e influyente en el establecimiento de ambientes más motivadores y vinculantes.

6.1.2.5.2. Interacciones familiares: impacto y determinaciones. A continuación, se detallarán algunas situaciones donde a modo general, los jóvenes mencionan dificultades en casa que afectan sus procesos en el colegio. Sin embargo, esto es más evidente en el Caso Uno.

Un joven determina la necesidad de no tener ánimos para poder atender lo académico, no por falta de capacidad, sino porque prefería estar en el colegio como una forma de escape ante el escenario conflictivo familiar (C.U._E._V._9°, 2024, párr. 15). Otro joven describe en detalle cómo era su vida desde los nueve años, debido al trabajo permanente de sus padres y siendo él el mayor, tuvo que ser muy independiente y estar solo, asumiendo las tareas del colegio y la casa como una

rutina diaria, sintiéndose alejado de sus padres a pesar de vivir con ellos. Observa actualmente el cambio en la actitud de sus padres con sus hermanos al expresar:

Es ver ese contraste, que mi papá nunca pasó tiempo conmigo y para mi mamá también era difícil, porque ella quería estar conmigo, pero el trabajo se lo impedía. Entonces es ver que a mis hermanos les celebran todo lo que hacen; mi hermano pasa una evaluación y le aplauden, a mí nunca me pasó eso de pequeño. (C.U._E._F._8°, 2024, párr. 28)

Un estudiante de grado noveno manifestó: “yo reprobé octavo, cuarto y segundo, esos tres grados por problemas en casa más que todo” (C.U._E._R._10°, 2024, párr. 5). Mientras una joven de grado noveno dice:

Aunque mi papá tenía un método de castigo que nos reprendía a golpes, como es muy común aquí en Latinoamérica. Pues es muy común ver eso, pero ya ahora medio se ha ido disminuyendo, pero siempre estuvo eso y nosotros siempre vivimos con miedo a mi papá. Por eso, en la primaria, cuando nos decían “vamos a llamar a su papá o a su mamá”, uno sentía miedo, porque le iban a pegar, eso nos aterraba y a muchas profesoras casi no les interesa lo que pasa en las casas de los alumnos. (C.U._E._G._9°, 2024, párr. 9)

Haciendo un análisis de estos fragmentos, es necesario poner el zoom en la influencia crucial del entorno familiar en el desarrollo integral de los alumnos. Las dificultades en casa, como la falta de atención, la independencia forzada y los métodos de disciplina estrictos, crean un entorno emocionalmente desafiante para los recién llegados.

La escuela debe convertirse en un refugio; pero más que un refugio, la escuela debe ser un lugar donde los estudiantes puedan habitar sin la renuncia de todo lo que atañe a su ser. Las instituciones deben garantizar entornos seguros que promuevan la identificación de señales de estrés o dificultades, ya sean provenientes del hogar o del barrio, y encontrar, en conjunto con la familia, caminos para abordarlas y conducir las hacia su tramitación.

6.1.2.5.3. Otras interacciones: incidencias y perspectivas. Una joven de grado octavo, quien ha repetido varios grados y ha enfrentado dificultades en su convivencia escolar, así como episodios de autolesiones e intento de suicidio mediante ingesta de pastillas en séptimo grado, expresa abiertamente cómo las situaciones familiares y una relación reciente con su novio, con quien convivía en determinados momentos, la afectaron profundamente.

Este novio la violentaba de diversas maneras, en una ocasión a la salida del colegio, lo que impactó negativamente su desempeño académico. Ella expresa que llegó al punto: “en el que él se estaba poniendo muy agresivo, me prohibía salir, no podía tener amigos ni amigas, no podía ponerme ropa corta ni nada, me estaba empezando a estrujar por todo, golpear todo, a destruir todo” (C.U._E._L._8°, 2024, párr. 35). Cuenta que, “un día, a la salida del colegio, me demoré cinco minutos porque me tocó hacer el aseo (...) y me dijo que quién sabe con qué hombre estaba, que quién era ese... y me levantó la mano para pegarme”. Manifiesta que después de cuatro meses de haber terminado esa relación, él la llamó para amenazarla y le dijo que: “la persona con la que yo estuviera hablando, él la iba a matar porque yo no podía estar con nadie más. Le cogí miedo de tener una relación con alguien y que él llegara a hacerle algo. (C.U._E._F._8°, 2024, párr. 35)

Las experiencias vividas por la joven revelan el impacto significativo de las relaciones violentas en su salud mental y, en consecuencia, en su desempeño académico. Dichas situaciones la han llevado a desbordes como la repitencia, las autolesiones e intentos de suicidio. La violencia, la negligencia y el abandono han impedido que desarrolle a tiempo habilidades y competencias que, en relación con la vida y el crecimiento personal, podrían haberla mantenido más cerca a un factor protector, en el cual debe convertirse siempre el mundo escolar.

En esta, como en otras entrevistas realizadas, se puede precisar que el proceso de reflexión sobre las experiencias es trascendental para el desarrollo personal y emocional de quienes las verbalizan, permitiéndole al sujeto la comprensión y superación de los traumas. Tanto Freud (1896) como Vygotsky (1978), destacan en algunos de sus postulados el impacto profundo de los eventos traumáticos en la *psique*, y la importancia de las interacciones sociales en el desarrollo educativo y personal.

En el contexto colombiano, marcado por décadas por el conflicto armado, los imaginarios sociales de violencia y agresión están profundamente arraigados en la cultura y las interacciones cotidianas. Las emociones políticas juegan un papel crucial en este proceso, ya que la perpetuación del miedo y la desconfianza puede contribuir a la normalización de la violencia y a la prolongación de ciclos de agresión.

Las narrativas de acoso y agresión con nuestros estudiantes, tanto dentro como fuera de las escuelas, no solo reflejan dinámicas interpersonales de poder y dominación, sino que también son un microcosmos de las tensiones y conflictos más amplios de nuestra sociedad. Los niños y niñas internalizan y replican los patrones de violencia que observan en su entorno, lo que subraya la

necesidad de intervenciones que aborden tanto las prácticas individuales como las estructuras sociales más amplias.

Desde la perspectiva de Nussbaum (2016), es esencial fomentar emociones políticas positivas que promuevan la empatía, el respeto y la solidaridad. En el contexto educativo, esto implica la implementación de programas que enseñen habilidades para la promoción de una cultura de paz, mediada por el diálogo. Al transformar los imaginarios sociales y las emociones políticas que sustentan la violencia, se puede crear un entorno donde los alumnos puedan desarrollarse plenamente cortando los ciclos de violencia desde todas las esferas, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más pacífica en las escuelas, los hogares, los barrios, y el País.

6.2. Sentidos de la experiencia

Larrosa, ha sido el autor que nos ha venido acompañando durante todo este proceso dándonos luces para entender la experiencia a lo largo de toda nuestra investigación. En su obra sobre la experiencia y la educación, nos invita a considerar la importancia de escuchar las voces de los alumnos y de reconocer la riqueza de sus experiencias como un componente esencial en el proceso educativo. Parafraseando este teórico, podemos sostener que la experiencia no es solo lo que nos pasa, sino lo que hacemos con lo que nos pasa, de qué manera lo interpretamos y qué significados le atribuimos.

En el contexto de las situaciones descritas en el capítulo anterior, adoptar esta perspectiva para entender profundamente cómo los alumnos construyen significados a partir de sus propias vivencias es decisivo. Este apartado, requiere que nos detengamos a interpretar cada uno de esas metáforas, relatos, narraciones, pasando de lo anecdótico a las expresiones auténticas que denotan su percepción del mundo y de la vida.

Aquellas situaciones que describen los alumnos con relación a esconder las pertenencias o la ridiculización, no solo son testimonios de actos de violencia, sino también reflejos de cómo estos niños y niñas viven y entienden su entorno educativo. Desde la perspectiva de Larrosa (2006), es fundamental reconocer que estas experiencias, aunque dolorosas, son también oportunidades para que los alumnos desarrollen una comprensión crítica de sus realidades y aprendan a sortearlas.

Además, este autor nos recuerda que la experiencia es siempre singular y personal. Cada alumno tiene su propia manera de enfrentar y dar sentido a lo que vive. Por ejemplo, un niño que se enfrenta al acoso puede desarrollar estrategias de resiliencia o, como vimos en los relatos, buscar

maneras de involucrar a los adultos para obtener apoyo. La intervención de otros niños, ofreciendo consejos sobre cómo abordar el problema, demuestra cómo se construyen colectivamente significados y soluciones en los escenarios escolares.

Por consiguiente, adoptar los planteamientos de Larrosa (2006) implica no solo atender las experiencias individuales de los alumnos, sino también fomentar un espacio educativo donde estas puedan ser compartidas, discutidas y comprendidas colectivamente. Este enfoque, que esperamos permee el quehacer cotidiano del maestro y las aulas, busca promover una educación que no se limite a la transmisión de conocimientos, sino que valore y se enriquezca de la vivencia y la interpretación personal de cada alumno, contribuyendo a la humanización de la educación; pero, sobre todo, favoreciendo un análisis de mayor profundidad sociopolítica en concordancia con los objetivos de la presente investigación.

Finalmente, al reflexionar desde la perspectiva de este autor, daremos paso a los análisis desde dos perspectivas: los imaginarios sociales y culturales, y la reflexión de la experiencia. Desde allí podremos comprender los sentidos de la experiencia, reconociendo la voz de los alumnos, quienes, a partir de significados compartidos y construidos en relación con sus vivencias, nos permitieron dar cuenta de su atravesamiento subjetivo. Por tanto, podemos nombrarlos como una experiencia propiamente dicha.

6.2.1. Deconstruyendo los imaginarios sociales o culturales.

“Esquiva y bordea los considerables obstáculos que se interponen de manera incuestionable, obstáculos ante los cuales no sucumbe continuando entre los límites de su cauce”.
(Duque & Posada, 2023).

En la sociedad contemporánea, los imaginarios sociales y culturales juegan un papel concluyente en la configuración de nuestras percepciones y comportamientos. Estos imaginarios se construyen y se perpetúan a través de estereotipos que simplifican y generalizan las características de individuos y grupos, a menudo basándose en prejuicios y falta de información. La diversidad, entendida en términos de género, etnia, orientación sexual, capacidades y más, desafía estos estereotipos, proponiendo una visión más inclusiva y compleja de la humanidad.

La corporeidad, o la manera en que percibimos y valoramos los cuerpos, está íntimamente ligada a estos imaginarios. Los estándares de belleza y normalidad corporal impuestos por la sociedad crean una presión constante para conformarse a normas específicas, afectando

profundamente la identidad y el sentido de valía personal de los individuos. La identidad, en este contexto, se convierte en un campo de batalla donde se negocian y redefinen continuamente las nociones de quiénes somos y quiénes podemos llegar a ser.

Los imaginarios normativos que gobiernan nuestras vidas dictan lo que se considera aceptable o deseable, influyendo en nuestras elecciones y comportamientos diarios. Estos imaginarios no solo moldean nuestras expectativas y aspiraciones, sino que también actúan como mecanismos de control social, reforzando las jerarquías y las estructuras de poder existentes.

En este marco, es fundamental explorar cómo estos imaginarios afectan la vida cotidiana y las relaciones interpersonales, así como las maneras en que los individuos y grupos resisten y transforman estas narrativas hegemónicas. Al desentrañar los complejos entramados de estereotipos: diversidad, corporeidad, identidad y normativización, podemos abrir espacio para un entendimiento más profundo y una práctica más inclusiva comprensiva, equitativa y justa, en la medida en que esta exploración no solo enriquece nuestro conocimiento académico, sino que también tiene implicaciones prácticas significativas para la construcción de nuestra sociedad.

6.2.1.1. La corporeidad en los caudales imaginarios. Los participantes se refieren en algunos de sus relatos a reflexiones que se hacen alrededor de lo corporal, es decir, el modo en que perciben su cuerpo. Para nosotras como investigadoras, es revelador resaltar los imaginarios sociales y culturales que influyen en esos significados construidos por los alumnos respecto a la corporeidad. Es evidente, desde sus voces, que en la mayoría de las ocasiones asumen lo decretado sutilmente en los procesos de escolarización: la negación o borramiento del cuerpo.

Sin embargo, hay un cuerpo que se resiste a ser negado o borrado, y de ello dan cuenta niños, niñas y adolescentes cuando expresan su sentir, sus sensaciones, somatizaciones o síntomas. Los adolescentes se refieren a cómo, a través de sus gustos, construyen su identidad. En esto cobra importancia el estilo propio, la vestimenta, los accesorios, la música, y con ello, la crítica a los uniformes y las prohibiciones en los colegios. Lo más relevante en este punto son las reflexiones sobre los mecanismos de abordaje de sus cuerpos.

Los gustos propios comienzan a cobrar importancia para los jóvenes, y ante la negativa o inaceptación de la familia, surgen tensiones y conflictos manifiestos en la sensación incómoda con la feminidad. Una de las jóvenes entrevistadas cuenta, que desde pequeña, en su etapa escolar

primaria siempre fue una persona demasiado femenina, pero refiere que para ella eso era un estorbo, pero lo asumía por darle gusto a su mamá (C.U._E._S._10°, 2024, párr. 16).

Ella considera que toda su vida ha tratado de complacerla, lo que a su vez ha sido conceder a la sociedad sus estereotipos. Indica que aún, en algunas ocasiones le toca ponerse lo que le gusta a su madre, aunque cada día con una mayor fuerza defiende sus gustos, pagando un alto costo en la relación con su madre; se cansó de insistir, especialmente en relación con la negativa en el uso de las faldas.

En el mismo sentido de gustos y modas que cobran importancia con relación a las identificaciones con pares, una joven del mismo Caso plantea que ha venido observando con algunas amigas cómo se agrupan los jóvenes en el colegio y cómo esto sucede desde que llegan a sexto grado. Comenta que, de acuerdo con la música que escuchan, los lugares que frecuentan, la forma en que se maquillan, el modo de vestir, si leen o no y las diversas formas de expresarse, comienzan a agruparse.

Usted ve siempre un grupito, y eso es muy gracioso porque, lentamente se van uniendo como... por ejemplo, los niños de sexto, lentamente se van como uniendo a los grupitos, es muy, es como muy charro. “Y cierra su relato diciendo que ya puede intuir qué tipo de niños y niñas serán los de sexto grado de acuerdo con lo que observa: “tal va a ser guisita, o tal va a ser neita, pero es como algo sano entre comillas. Porque eso es un prejuicio, pero es muy gracioso porque no sabemos si va a ser así o no, pero la manera en la que se expresan uno ya sabe cómo pa’ donde va, pa’ donde coge. (C.U._E._F._8°, 2024, párr. 48)

Estas reflexiones indican cómo, desde la perspectiva de los alumnos, las relaciones entre pares en el entorno escolar imponen tendencias que dependen de las elecciones y estilos individuales. No solo influyen sus identidades, sino también los modos en que se apropian de sus cuerpos.

De otro lado, hablemos de las reflexiones de algunos participantes de ambos Casos en relación al desinterés de la mayoría de los profesores por las situaciones de sus alumnos, por lo que les pasa, lo que sienten y cómo lo manifiestan: “por ver a un estudiante más bien bajoneado, o por ver que un estudiante está en estos síntomas que llegan a ser hasta notables a simple vista, estos síntomas de tal vez tristeza, muchas veces ansiedad y todo esto” (C.U._E._D._9°, 2024, párr. 61), y al parecer no les interesa. “Me parece que los profesores simplemente se limitan como a dar castigos,

como a suspender, pero realmente no se preocupan por lo que pasa por la mente de ese estudiante, solo quieren solucionar los problemas y ya” (C.D._E._S._10°3, 2024, párr. 168).

En cuanto a aspectos relacionados con síntomas definidos médicamente como diagnósticos y, por lo mismo, intervenidos con medicación, un joven en el Caso Uno manifiesta haber sido enviado por su docente a los siete años al sistema de salud, luego de haberse quedado durante seis horas por fuera del salón en el colegio en el que estudiaba (manifiesta no recordar el por qué). A través de una carta enviada a sus padres, comenta: “les pareció raro (...) creyendo que me había pasado algo” y dice que fue antes de que mostrara un descenso en su rendimiento académico.

A mí me recetaron tomar dos medicamentos para el sueño porque yo siempre he tenido un sueño muy raro, a mí me cuesta mucho dormirme, yo me siento he estado hasta cinco horas mirando simplemente el techo y no soy capaz, mientras otras veces me pongo a sobre pensar cosas y fuera de eso yo acostumbro mucho a leer, entonces me mandaron algo como para que yo descansara más porque parte de ese descenso de que yo empeorara tanto, era porque yo no dormía. (C.U._E._K._8°, 2024, párr. 23)

Como parte de los sentidos otorgados por los alumnos en relación a posibles síntomas o signos que dan cuenta, según lenguajes tecnocientíficos de salud o enfermedad, hay varias entrevistas de jóvenes en ambas instituciones que hacen referencia a esto. Consideramos que asumirse desde pequeño en su corporalidad, con comportamientos, sensaciones, sentimientos extraños que son interpretados con o sin razón por los adultos como raros o bizarros, y con su posterior atención desde un punto de vista médico, impacta la vida, el desarrollo evolutivo y la construcción de identidad, por lo tanto, el posicionamiento subjetivo desde uno u otro lugar.

En contraste con esta realidad, una joven de grado séptimo en el Caso Uno manifiesta algunos recuerdos surgidos a partir de ver viejos mensajes de sus docentes a su madre cuando era pequeña (precisa no recordar su infancia). Pero toma conciencia con sus notas de niña y los mensajes revisados que siempre hubo manifestaciones de su distracción, sus dificultades de atención, y que según sus docentes la dificultad de hablar sin parar.

Ella refiere identificarse de este modo, tanto antes como en la actualidad; y de manera jocosa repite lo que era la queja de sus maestros a sus padres, que, “aunque la alejaran de los demás, ella seguía hablando consigo misma”. Sin embargo, y a pesar de haber sido un comportamiento señalado y reconocido, no se consideró un asunto a evaluar, diagnosticar o medicar, por lo que la joven en

vez de reconocerlo como un problema o enfermedad, lo asume como parte de su vida y su identidad con cierto orgullo o satisfacción.

A modo de análisis, la corporeidad y la percepción del cuerpo en los jóvenes están profundamente influenciadas por los imaginarios sociales y culturales presentes en el entorno escolar. Según Bourdieu (1986), el cuerpo es un campo de prácticas sociales donde se inscriben las normatividades y expectativas de la sociedad. En el contexto escolar, estas normatividades se manifiestan en la imposición de uniformes y reglas que pueden borrar la individualidad y la expresión corporal de los alumnos.

Desde esta perspectiva, es esencial reconocer la importancia de la corporeidad en la construcción de la identidad adolescente. Las experiencias corporales y la forma en que los jóvenes interpretan y reaccionan a las normativas escolares, las cuales influyen significativamente en su autoestima y en la formación de su identidad. La resistencia de los jóvenes a la negación de su cuerpo, expresada a través de gustos personales y estilos propios, es una manifestación de su búsqueda de identidad y autonomía.

Además, la patologización de comportamientos y sensaciones consideradas “anómalas” por parte de los adultos refleja un enfoque tecnocientífico que puede afectar negativamente el desarrollo emocional y psicológico de los jóvenes. Es primordial instituir una mirada más comprensiva y menos normativa, que valore la diversidad, permitiendo a los alumnos expresarse libremente, fortaleciendo entornos más cálidos y comprometidos con el bienestar.

6.2.1.2. Diversidad: narrativas y representaciones en los imaginarios sociales. En términos de la diversidad como un valor social, podríamos afirmar que aún persiste una notable dificultad en muchos individuos para aceptarla junto con las diferencias de opinión, lo cual se evidencia en las reflexiones de los entrevistados, donde se destaca la dificultad común entre los adultos y pares para comprender y aceptar estas diferencias en entornos como en el hogar y la escuela, a pesar de reconocer y aceptar que es el camino seguro para mejorar las relaciones sociales.

Esta dificultad se ve reflejada en la discriminación, marginación y rechazo que todavía experimentan niños, niñas y jóvenes en entornos educativos, como se detalló en secciones anteriores. Un ejemplo ilustrativo de esto es el siguiente relato: “porque a veces, lo hacen sentir mal a uno, pues por ejemplo que uno diga que a mí me gusta negro, ay nooo a mí me gusta el rosado, a mí me gusta el blanco y empiezan es alegar” (C.D._F.L._D._5°3, 2024, Párr. 55).

Sin embargo, con relación a la orientación sexual e identidad de género, los jóvenes parecen ser más empáticos que los adultos y que los niños y niñas más pequeños. Una joven de grado décimo, en el Caso Uno, refiere: “el que me llame por mi nombre pues real (se refiere al nombre con el que se reconoce y no al nombre de mujer que recibió de sus padres y conserva de manera legal) me hacen sentir la verdad muy bien porque siento que pues, me están acompañando en ese proceso y que, pues lo aceptan y que lo respetan y todo eso, y lo validan” (C.U._E._S._10°, 2024, párr. 83).

Con relación a las diferencias en el proceso de aprender, la concentración y afectaciones emocionales surgidas en las aulas, los participantes también mencionan la dificultad de los adultos para comprender, ayudar y brindar oportunidades suficientes. Según ellos, los adultos consideran estas diferencias como actitudes manipuladoras, pereza, justificaciones innecesarias de los niños y jóvenes. Pongamos por caso el relato de una niña de quinto grado:

Entonces la profesora de matemáticas me preguntó que cuánto era 3×6 algo así y yo no la supe responder, y ya después llegó MF y ER y me empezaron a gritar que: ¡jajaja que bruta, que no se sabe ni las tablas que yo no sé qué!, y ese día yo me puse a llorar y me fui pal´ baño y la profesora también se me estaba riendo. (C.D._E._M._5°3, 2024, párr. 129)

Se puede observar la complejidad y al mismo tiempo. Los avances que representa para los jóvenes el sentirse aceptados en medio de las diferencias. Por ejemplo, una joven compartió durante su entrevista que luego de hacer el segundo sexto sintió claramente como empezó a tener amigos dentro del colegio, por fin se sentía parte de un grupo de amigos “con los cuales sí podía salir, con los que sí podía hablar, con los que sí tenía gustos en común y no simplemente personas con las que tenía que interactuar en un salón” (C.U._E._S._9°, 2024, párr. 52). Poniendo de manifiesto la dificultad experimentada en sus interacciones escolares, haciendo alusión a la marginalidad y exclusión percibida durante su proceso de escolarización en primaria y hasta sexto grado.

Por otra parte, uno de los relatos nos permite descifrar la importancia que tendría para muchos alumnos sentirse escuchados y apoyados por los docentes pues en tono de reclamo expresa: “como que cuando vieses a cualquier estudiante llorando o de pronto con preocupación, le preguntasen ¿qué le pasa? (...) también que los métodos (...) de evaluación, que tengan como más paciencia con esos alumnos que les cuesta más concentrarse” (C.U._E._S._10°, 2024, párr. 153).

Desde este panorama, podríamos asegurar, que en cuanto a los imaginarios sociales se refiere, surge un problema elevado que podría explicarse desde las relaciones intergeneracionales. Pareciera haber una ruptura cultural que conlleva a enormes dificultades para los niños, niñas y

adolescentes socializar en los escenarios educativos, y en muchos casos, el familiar. Esta dificultad surge en la medida en que los adultos encuentran incomprensibles los lenguajes de los jóvenes, pues se concentran en la conservación de sus valores tradicionales y se aferran a ellos, desconociendo los mundos posibles construidos por la generaciones actuales.

Cualquier cambio en estos valores, para aceptar las nuevas formas de lenguaje, expresión, elecciones y búsquedas de los jóvenes, les sumerge en el miedo al caos y a la permisividad, entre otros aspectos en el ejercicio de autoridad, poder o los límites que consideran necesarios establecer. Para aquellos que mantienen la idea de la homogeneidad en lo humano como algo “normal”, el lenguaje de la diversidad resulta especialmente difícil de comprender, considerando las múltiples diferencias subjetivas como algo “anormal”.

En la escuela, esto se traduce en la necesidad de una pedagogía que celebre y valore la diversidad, en lugar de tratarla como un problema o una desviación, pues dicha diversidad se enfrenta a barreras significativas debido a la incomprensión y la resistencia de los adultos hacia las diferencias. La noción de que cada persona debe adoptar un rol social específico basado en la conformidad de su comportamiento con las normas morales de la sociedad, impulsa la idea de diversidad, una diversidad que contribuye al mantenimiento de la estructura social. “Por eso el sistema educativo es único y múltiple a la vez, ya que cumple una doble función de ser instrumento de homogenización y por otro lado de diversificación” (Filippi, 2017, p. 17)

Desde un enfoque pedagógico, es favorecedor desarrollar competencias socioemocionales en los alumnos para promover un ambiente de aceptación y respeto mutuo. La empatía demostrada por los jóvenes hacia cuestiones de identidad de género y orientación sexual sugiere una capacidad innata para aceptar la diversidad, que debe ser nutrida y respaldada por el sistema educativo. Esto contrasta con las respuestas de algunos docentes que, al no comprender las diferencias en los procesos de aprendizaje y afectaciones emocionales, pueden perpetuar la exclusión y la marginación.

El análisis intergeneracional pone de manifiesto una ruptura cultural en la que los valores tradicionales de los adultos chocan con las nuevas formas de expresión y búsqueda de identidad de los jóvenes. Es fundamental el trabajo conjunto entre familia – escuela, como alianza que debe trascender a la sociedad y, por tanto, a lo político, con el fin de adoptar una perspectiva verdaderamente inclusiva que reconozca y valore la diversidad en todas sus dimensiones como fortaleza humana, y no como una amenaza al *status quo*.

6.2.1.3. Identidad: formaciones y transformaciones en los imaginarios sociales y culturales. Reconocerse a sí mismo es parte de la propia percepción o creencias, que suelen estar impregnadas, de forma consciente o inconsciente por lo que se ha aprendido de otros. Las transmisiones socioculturales ejercen una influencia significativa sobre los individuos; así lo expresan los participantes en sus diversos relatos al mencionar aspectos relacionados con la identidad construida y transmitida culturalmente.

Una joven manifiesta que en este preciso momento: “siento que estoy en una situación muy estancada porque soy más miedo que persona, más inseguridad que persona y la manera en que me relaciono con los demás siento que no es como que la más adecuada” (C.U._E._S._10°, 2024, párr. 159), refiriéndose a un lenguaje agresivo hacia sí misma cuando comete algún error insignificante.

Reconoce ver solo su lado negativo siempre, lo que imprime un autosabotaje, pero no encuentra otra manera de tratarse, a pesar de los intentos de cambio, pues sus amigos lo han notado y se lo han dicho. Expresa: “siento que como que no soy por decir así normal, pero me siento neutral, no sé cómo definirlo”. Otra joven de grado noveno, en el Caso Uno, reflexiona sobre los estereotipos de género que influyeron en su percepción de sí misma y su identidad:

Y hay veces sentía que quería ser como las niñas, hay veces típicas. Las de pelo largo, hay veces con el pelo así engominado pa... bonito y... las que se las echan rimen y quedan como creídas. Pues es... siempre, no sé, pensé que una mujer era con ese estándar nunca conocí otro. Entonces siempre tuve como que la niña era de estar pelo largo, ehh... linda con pestañas encrespadas. Y con movimientos delicados como tocas de cabello, uñas largas, que hay que así sonreírles a los niños... y la verdad considero que, que eso me hizo pensar que... que en el grupo de niñas no encajo y eso hizo que yo estuviera, hay veces más con niños que con niñas, y eso pues eso hizo mucho mi personalidad porque hay veces ellos son bruscos y dicen cosas, y uno pues deja de ser como, como uno dice, la típica niña. (C.U._E._F._9°, 2024, párr. 9)

Desde su niñez, relata desde sus recuerdos cómo su experiencia amorosa estuvo influenciada por los estereotipos que moldearon su percepción del amor, narra cuando estuvo enamorada de un niño, al que le enviaba cartas, y cómo él cambiaba constantemente de pareja, entre las amigas con las que compartía sus juegos. A pesar de conocer esta dinámica, ella creía que eso representaba el amor y permanecía a su lado, esperando que terminara sus relaciones para volver a acercarse como amiga. En su relato, menciona que era más desarrollada que sus compañeras contemporáneas, y

cómo el estereotipo de su interés amoroso, quien salía solo con niñas consideradas vanidosas, le hacía sentir que no encajaba en ese estándar (C.U._E._F._9°, 2024, párr. 9).

Además, los participantes mencionan cómo las expectativas y estereotipos afectan sus relaciones y autoestima. Una joven de octavo grado, en el Caso Uno, comenta sobre la presión de ser perfecta y cómo ha aprendido a aceptarse a sí misma: “yo de niña, yo quería ser la niña perfecta” (sonríe) pero luego de manera reflexiva expresa que últimamente se ha dado cuenta de que es imposible y que no hay que perder el tiempo queriendo serlo, y añade: “simplemente debo ser yo y ya, pero de por sí, siempre me ha ido muy bien académicamente, por más relajada que esté” (C.U._E._D._8°, 2024, párr. 61).

Algunos jóvenes narran experiencias de autolesión y problemas de salud mental, influenciados por las dinámicas familiares y escolares. Una joven de noveno grado, en el Caso Uno, relata cómo la depresión y la presión social la llevaron a autolesionarse y a recibir tratamiento psiquiátrico:

Yo siempre fui, pues, antes era muy expresiva. Lo que fue la depresión te va bajando el ánimo poco a poco. A mí eso me pasó. No es como que la depresión se descubre. Ahí mismo, no. A mí fue como paso a paso, año tras año, experiencia tras experiencia y cosas así. (C.U._E._F._9°, 2024, párr. 49)

La identidad es un constructo complejo que se forma y transforma a lo largo del desarrollo individual, influenciado por las experiencias personales y las expectativas socioculturales. Según Erik Erikson (1950), la adolescencia es una etapa crucial para la formación de la identidad, donde los jóvenes exploran diferentes roles y enfrentan conflictos internos y externos.

Desde una perspectiva psicopedagógica, es fundamental reconocer y abordar los desafíos que enfrentan los adolescentes en la construcción de su identidad. Los estereotipos de género y las expectativas socioculturales pueden imponer cargas significativas sobre los jóvenes, llevándolos a internalizar creencias negativas sobre sí mismos. La autolesión y otros problemas de salud mental son manifestaciones de la lucha interna que muchos jóvenes enfrentan mientras intentan reconciliar sus experiencias personales con las expectativas externas.

La intervención educativa debe centrarse en proporcionar un entorno de apoyo y comprensión, donde los jóvenes puedan explorar y expresar su identidad sin temor al juicio o la discriminación, donde puedan construir una autoimagen positiva facilitando una transición más saludable hacia la adultez.

6.2.1.4. Estereotipos: construcción y persistencia en los imaginarios sociales. Los estereotipos, entendidos como creencias generalizadas y simplificadas sobre ciertos grupos de personas, se reflejan en las narraciones de los jóvenes. Una joven del grado once, en el Caso Uno, comenta cómo su madre no aceptaba su cambio de personalidad y amistades, asociándolo a una falta de feminidad:

Empecé a cambiar mi personalidad y a cambiar de amistades y eso a mi mamá no le gustó porque según eso fue lo que yo empecé a como por ejemplo como vestirme o actuar y cosas así ella pues puesss decía que no estaba acorde que pues como con la feminidad que no está de acuerdo, que yo tenía que ser una niña femenina, que tenía que ponerme vestidos y todo eso por cosas tan simples como que empezamos así a pelear y se conformó como a... se empezó a... bueno a generar ese ambiente como de tanta polémica en mi casa. (C.U._E._M._10°, 2024, párr. 61)

Otra joven de noveno grado, en el Caso Uno, recuerda cómo fue objeto de burlas en la primaria por tener una voz gruesa, lo que le hacía sentir que no encajaba con el grupo de niñas: “tenía la voz gruesecita, pues así, no como uno espera que sean las niñas pequeñas. Ehmmm... Entonces eso hizo que me molestaran porque decían que en vez de manuela me debería haber llamado Manolo” (C.U._E._N._9°, 2024, párr. 9).

Los estereotipos también afectan la percepción de los profesores y su trato hacia los alumnos. Un joven de noveno grado, en el Caso Uno, señala cómo los profesores son más estrictos con los alumnos que parecen desorganizados, independientemente de su comportamiento: “los profesores son muchos más estrictos, no, no estrictos, son mucho más complicados con los alumnos que aparentemente se ven con el uniforme desorganizado que con el uniforme organizado” (C.U._E._N._9°, 2024, párr. 47).

Los estereotipos son una forma de prejuicio que puede tener efectos devastadores en la autoimagen y el desarrollo de los jóvenes. Siguiendo el análisis de Frigerio (2008), la sociedad opera como una máquina de etiquetar, asignando rótulos que pueden influir profundamente en la percepción que los individuos tienen de sí mismos. Estas etiquetas, cuando son negativas, tienden a ser internalizadas por los jóvenes, conduciendo a una profecía autocumplida en la que actúan conforme a las expectativas limitadas impuestas sobre ellos.

La conciencia de los docentes sobre sus propios prejuicios y la formación – reflexión continua de su quehacer, deben estar encaminados hacia su sensibilidad cultural en equidad, y hacia

la creación de un ambiente donde todos los alumnos se sientan acogidos y respetados por quienes son y no por cómo se ven. Al fomentar una cultura de respeto y empatía, no solo se enriquece la experiencia individual de los alumnos, sino que también se fortalece el tejido social beneficiando no solo a quienes puedan verse afectados por ellos, sino también a toda la comunidad escolar en su conjunto.

6.2.1.5. Normativización de la vida: conformidad y resistencia en los imaginarios sociales. Los jóvenes narran cómo las normas y reglas escolares impactan sus vidas, a menudo generando conformidad, pero también resistencia. Por ejemplo, un joven de noveno grado, en el Caso Uno, menciona la prescripción de medicamentos para el sueño debido a comportamientos considerados extraños por los adultos, a raíz de que le costaba mucho dormirse (C.U._E._C._8°, 2024, párr. 23).

La normativización se manifiesta en la aplicación de reglas estrictas sin considerar las circunstancias individuales. Una joven de séptimo grado recuerda cómo fue señalada por hablar mucho; a pesar de que no se consideró un problema médico, los profesores siempre la apartaban de los demás, sin embargo, ella expresa que no fue un cambio efectivo por que ella simplemente continuaba hablando consigo misma. Estas experiencias destacan la tensión entre la necesidad de normas para mantener el orden y la individualidad de los alumnos, pues la normativización puede llevar a la patologización de comportamientos naturales, imponiendo conformidad y limitando la expresión personal.

La normativización de la vida escolar puede tener consecuencias profundas en el desarrollo de los alumnos. Según Foucault (1975), en su texto *“Vigilar y castigar”* las instituciones educativas son un espacio donde se ejercen relaciones de poder a través de la disciplina y el control, moldeando el comportamiento de los individuos para conformarse con las normas establecidas.

Desde esta perspectiva, es importante revisar las relaciones de poder tejidas en las escuelas, ya que, aunque las normas y las estrategias para su cumplimiento son necesarias y fundamentales para establecer límites claros en los procesos educativos, estas no deben ir en detrimento de los sujetos de la educación ni del reconocimiento de sus diferencias. Por lo tanto, los docentes deben estar atentos a la importancia del fomento de la autonomía y el pensamiento crítico en sus educandos, de tal modo que, frente al saber, se puedan ir desmantelando las relaciones de poder existentes en las instituciones educativas.

6.2.2. *La aguda reflexión de la experiencia.*

“El río suena, resuena, se expande, corre caudaloso entre los límites inevitables; y si corriera con el ímpetu ensordecedor de su desborde, traería un caos imperante”.
(Duque & Posada, 2023).

La metáfora del río, *“que fluye incansablemente entre los límites inevitables”*, nos invita a reflexionar sobre la experiencia desde una perspectiva amplia y profunda. En este apartado, exploraremos los rasgos de la experiencia escolar de los estudiantes, identificando y analizando cómo se manifiestan a través de sus relatos y vivencias. Estos rasgos, que hemos recuperado desde Bárcena, Larrosa & Mélich (2006): alteridad, carácter simbólico, exterioridad, finitud, reflexividad y representación, nos permitirán comprender mejor las experiencias de desborde en el contexto escolar y los significados que los alumnos le atribuyen.

La metáfora *“del río que corre caudaloso”* nos ofrece la posibilidad de plantear una analogía para reflexionar sobre la experiencia desde la perspectiva de Larrosa (1996). Este río, que *“suena y resuena en su flujo constante”*, representa la vida y sus innumerables vivencias, siempre en movimiento, siempre en transformación. La finitud de la experiencia es reflejada en *“los límites que confinan al río; nuestras vidas, al igual que el río, están delimitadas por el tiempo y el espacio”*, y es dentro de estos márgenes que debemos encontrar significado.

El carácter simbólico de la experiencia emerge en la forma en que interpretamos y entendemos nuestras vivencias. Cada evento, cada momento, lleva consigo significados que van más allá de lo inmediato. La representación de estas experiencias a través del lenguaje y la narración permite que compartamos nuestras historias, que *“el río de nuestra vida no solo fluya en nosotros, sino que también como un río afluente resuena en los demás”*.

La alteridad, la presencia del otro, es esencial en este *“caudal”*. *“En el río, encontramos otros cauces y afluentes”*, simbolizando las interacciones y conexiones humanas. Nuestras experiencias se enriquecen y se complican con la presencia de los otros, quienes a su vez tienen sus propios *“causes”* vivencias. Este encuentro con la alteridad nos desafía y nos transforma, ampliando nuestro entendimiento de la realidad.

Reflexionar sobre nuestras experiencias es como observar el río desde sus orillas, permitiéndonos entender mejor su curso y sus movimientos. Esta reflexividad es una invitación a mirar críticamente nuestras vivencias, a entender su impacto y significado en nuestras vidas. Al

hacer esto, podemos navegar mejor entre los desafíos y las oportunidades que encontramos, evitando el *“caos que podría surgir de un desborde incontrolado”*.

La exterioridad, aquellos elementos que están más allá de nosotros mismos, también juega un papel crucial. *“El río no existe en un vacío; su curso está moldeado por el paisaje, por las lluvias y los vientos, por los elementos externos que lo influyen”*. De manera similar, nuestras experiencias están siempre en diálogo con el mundo exterior, con los contextos sociales, culturales e históricos que nos rodean.

Desde la perspectiva de Larrosa (1996), entender la experiencia requiere una reflexión profunda sobre estos diversos aspectos. La metáfora del río nos recuerda que, aunque nuestras vivencias estén confinadas por ciertos límites, hay una riqueza y una profundidad en su flujo que vale la pena explorar y comprender. *“Navegar por nuestras experiencias”* con atención y cuidado nos permite evitar *“el caos de un desborde descontrolado”*, encontrando en cambio armonía y significado *“en el curso inevitable de nuestro caudal”*.

6.2.2.1. Alteridad: el encuentro transformador con el otro. La alteridad, entendida como el reconocimiento del otro en su plena humanidad, es un pilar fundamental en la vida escolar. Larrosa (2003) destaca que el encuentro con el otro enriquece nuestras experiencias, desafiándonos y transformándonos. La acogida de otro por parte de los participantes a través de sus relatos y en el mismo sentido, el lugar preponderante que le otorgan al trato y el relacionamiento en las diversas experiencias al ser vistos como un igual, un par, una persona, con la humanidad que eso representa, pone en consideración la importancia que cobran las relaciones cercanas y generadoras de confianza para ellos en esa tarea de reencontrarse con la vida.

Cuando los participantes relatan situaciones difíciles que los han llevado al límite y han generado conmoción en sus vidas, a las que nos referimos como experiencias de desborde, van más allá de describir esos eventos. En este proceso, se manifiesta el reconocimiento de los otros hacia ellos mismos, pero también de parte de quienes comparten sus historias, evidenciando así el reconocimiento de los otros desde su alteridad. Freud (1905), en sus primeros trabajos sobre el desarrollo infantil, ya resaltaba la importancia de los vínculos afectivos en la formación del “yo” y la capacidad de aprendizaje.

Los jóvenes en ambos Casos lo resaltan, aquí un relato de un joven en el Caso Dos al referirse a sus compañeros de clase, los cuales le conocen y se preocupan por él cuando su estado de ánimo

está bajo: “creo que sí les importa, porque cada vez que me siento mal ellos suelen notar algún cambio en mí, y aunque me preguntan cuando yo tal vez no quiera hablar, ellos notan de que estoy algo diferente” (C.D._E._S._11°1, 2024, párr. 47).

La empatía, descubierta a menudo tras experiencias dolorosas como el bullying, juega un papel crucial. Un estudiante relata cómo cambió su actitud frente a un compañero tras recordar el bullying sufrido en preescolar: “Yo dejé eso de decir cosas, porque si a mí me dolía antes que me dijeran, yo lloraba (...) me imagino cuánto le dolerá a él” (C.D._F.L._F._4°3, 2024, párr. 161). Este proceso de reflexión y cambio muestra cómo las vivencias personales pueden moldear las interacciones futuras, contribuyendo al despliegue de escenarios más empáticos y solidarios.

Parece que para reconocer el dolor, la tristeza o las situaciones por las que atraviesan los demás, y así sentir empatía, es importante, e incluso necesario en algunos casos, haber experimentado situaciones similares. Un joven del Caso Uno ilustra esta idea al expresar su necesidad de ayudar a otros en muchas ocasiones, incluso descuidándose a sí mismo y a veces enfrentando problemas por esta razón: “cosas que me produzcan tristeza al ver a alguien que no tiene ayuda, porque siento que ya pasé por eso y no quiero que nadie vuelva a pasar por ahí” (C.U._E._L._8°, 2024, párr. 39).

En cuanto a las relaciones con docentes los participantes manifiestan que muchos no se enfocan en lo que les pasa a los estudiantes, les dicen, por ejemplo: “Ahhhh en cualquier momento se le va a pasar, pues vaya, siéntese y quédese ahí tranquilo” sin embargo, reconocen que si les reconocen en su alteridad cuando: “lo comprenden a uno, se sientan un momento como a estar con uno, como a escucharlo, comprender todo lo que está pasando con uno, y las situaciones que ya se desbordan demasiado” (C.U._E._F._11°, 2024, párr. 39).

Queda claro desde sus reflexiones sobre la alteridad que es necesario percibir la igualdad en el trato, esto es cierta horizontalidad y no relaciones de poder o verticalidad:

Porque es que incluso cuando esa persona no puede, porque es que si se siente hablando con alguien superior a él, como con alguien que tiene poder sobre esa persona, uno se suele cerrar bastante en eso, por ejemplo con los profesores y directivos uno no habla lo mismo que hablaría con un compañero de clase con el que ya lleva bastante tiempo hablando, incluso cuando no están en el colegio siguen hablando. (C.D._E._F._11°1, 2024, párr. 79)

Asimismo, se observa que muchos estudiantes ven en los psicólogos una figura de autoridad positiva, alguien con quien pueden hablar sin sentirse juzgados lo que representa el reconocimiento

de la alteridad que les habita por parte de quien escucha, así como su capacidad para percibir cuándo son reconocidos desde ese lugar. Un estudiante de grado once señala este asunto, como si el hecho de ser profesional garantizara la escucha, desconociendo quizá esta habilidad en otros adultos o la capacidad para desarrollarla.

Este tema se manifiesta a lo largo de las entrevistas con los diferentes participantes jóvenes en ambos Casos: “Uno siempre piensa que con un psicólogo uno puede hablar más tranquilo, pues de todas las cosas porque no tienes ningún tipo de relación ahí y no se le suele como juzgar a esa persona” (C.D._E._S._11°1, 2024, párr. 117). Esta confianza depositada en el psicólogo refleja la importancia de la alteridad en la creación de espacios seguros para la expresión y el apoyo emocional: “yo sabía que estaba mal y pues necesitaba hablar con alguien, y siento que cuando llegó a un psicólogo, es el que más me comprende, con una conexión tan linda, que uno habla, y ya todas las cosas fluyen” (C.U._E._S._7°, 2024, párr. 60).

Otros sentidos que a través de reflexiones en medio de las entrevistas los niños y jóvenes construyen, tienen que ver con el hecho de caer en cuenta que las reacciones de otros en casa o colegio no son las mejores y reclaman la falta de empatía “mi hermanita sí estaba muy triste” y mi hermano “¿por qué le dio así a la puerta? si lo que necesitaba era hablarle, decirle que qué tenía, preguntarle cómo ayudarla” (C.D._F.L._S._5°3, 2024, párr. 111).

Además, se destaca la experiencia de un joven en el Caso Dos, quien enfrentó la necesidad de presentar un examen que no deseaba realizar para ayudar a su compañera, ya que era en parejas. Esta situación le permitió ayudarse a sí mismo, resaltando cómo ser empático ese día le ayudó a completar lo que inicialmente no quería hacer (C.D._E._S._11°1, 2024, párr. 97).

Por otro lado, un estudiante de grado once en el Caso Uno describe los cambios sociales que ha experimentado. Anteriormente, se consideraba muy esquivo y llegó incluso a renunciar a sí mismo en ocasiones para encajar. Sin embargo, con el tiempo ha descubierto que tiene amistades con las que no necesita hacer ningún esfuerzo por encajar, sino que simplemente necesita ser él mismo. Esta evolución muestra cómo ha avanzado en aprender a convivir con los demás.

En el Fotolenguaje del Caso Uno, algunos niños de primero y un joven de octavo relatan cómo sintieron la necesidad de intervenir cuando percibieron que algunos compañeros estaban siendo maltratados o no recibían apoyo por parte de los adultos. Un niño de primero cuenta cómo, al ver a una compañera triste, él y un amigo decidieron darle comida y una carta para reconfortarla.

Este gesto les impactó profundamente, ya que percibieron una injusticia cuando fue regañada injustamente (C.U._F.L._ 1° y 2°, 2024, párr. 189).

El joven de octavo relata cómo intervino para detener el maltrato hacia una compañera, mostrando su sensibilidad ante las dificultades de los demás y su disposición a intervenir para promover un ambiente más compasivo y solidario: “le dije que dejara de ser tan hijueputa que si ella tenía problemas no tenía por qué desahogarse acá, si quiere desahogarse venga sentémonos y hablemos, pero la manera no es hacer sentir mal a los otros (C.U._E._J._8°, 2024, Párr. 41).

Una joven dice haber comprendido lo que su mamá sentía al estar ella en un hospital a causa de sus intentos de suicidio, a raíz de que su mamá se enfermó y estuvo hospitalizada durante una semana. “como que pienso en mi mamá, en mi papá y dejo de hacer eso, busco ayuda, busco la ayuda de mi mamá, la llamo, hago lo que sea, voy donde ella y ya” (C.U._E._N._9°, 2024, párr. 77).

En cuanto a las relaciones con docentes, los participantes manifiestan que muchos no se enfocan en lo que les pasa a los estudiantes. Les dicen, por ejemplo: “Ahhhh en cualquier momento se le va a pasar, pues vaya, siéntese y quédese ahí tranquilo”. Sin embargo, reconocen que se les reconoce en su alteridad cuando se sientan con ellos, les escuchan, los comprenden, en “esas situaciones que ya se desbordan demasiado” (C.U._E._N._11°, 2024, párr. 39). Winnicott (1971), con su teoría del espacio transicional, enfatiza la necesidad de un entorno acogedor y seguro donde el individuo pueda experimentar y desarrollarse plenamente.

Hay una estudiante que concluye de manera vehemente quizá lo que queremos resaltar en este rasgo de los sentidos de la experiencia y es la acogida, que según Emmanuel Levinas (2002) tiene una carga ética centrada en el otro, este autor en su ensayo sobre “la exterioridad”, sobrepasa el simple acto de hospitalidad argumentando que el rostro del otro nos interpela y nos obliga éticamente a responder, a acogerlo en su singularidad y vulnerabilidad, invitándonos a reconocer su humanidad y a asumir la responsabilidad por su bienestar. La estudiante lo recoge desde la empatía:

Hay una palabra que la necesitan no sé si en todo este colegio, pero por lo menos en este salón y es “empatía” porque hay mucho como que se meten con las personas que se ven más calladas, con las que ven solitarias, con aquellas que no se pueden defender (...), porque por ejemplo yo le puedo estar diciendo cosas a cualquiera y yo no sé... si ella vive maltrato familiar... o si tiene algunos problemas familiares o si está sufriendo por depresión o cosas así, y pues hay veces que uno necesita saber lo que sienten las demás personas como para poderlas ayudar. (C.D._F.L._D._5°3, 2024, párr. 81)

6.2.2.2. Carácter Simbólico: tejiendo significados a través del lenguaje. El carácter simbólico de las experiencias se manifiesta en la capacidad de los estudiantes para utilizar el lenguaje y otras formas de expresión para procesar y comunicar sus vivencias. Bárcena, et al, (2006) nos recuerda que el lenguaje es una herramienta poderosa para transformar las experiencias en significados profundos y compartidos. Larrosa (2003) enfatiza que “la experiencia es siempre una experiencia de sentido, una forma de darle forma y fondo a lo vivido” (p. 62).

La posibilidad de acudir al lenguaje con el fin de explicar y del mismo modo comprender desde otras perspectivas las experiencias, permite a nosotras como investigadoras redimensionar sus relatos e interpretarlos desde miradas amplias. Los participantes reconocen acciones, que les permiten tramitar o elaborar emociones, sentimientos, pensamientos, relaciones y tensiones. entre otras. El recurso a lo simbólico se convierte así en una alternativa de solución a los malestares que puedan haber generado la vivencia desbordante en sí misma o su reminiscencia a través de los recuerdos.

Pegarle a la pared, la cama, una almohada como objetos que no sienten, pero pueden recibir una descarga del impulso que trae consigo una carga emocional, así como la posibilidad de nombrar esa acción o reconocer que hay emociones menos intensas que pueden permitirle hacer otras cosas como ver películas, pone en evidencia la función que cumple el lenguaje en el relato que realiza una niña de sexto en el caso dos.

Por otro lado, poder nombrar los miedos y tomar conciencia de que evitar algo por sentir incapacidad de lograrlo, aunque disminuya momentáneamente la emoción de miedo, no elimina la preocupación por uno mismo. Es el caso de un joven que, en su relato, redescubre la importancia de superar su propia preocupación y avanzar (C.D._E._D._11°1, 2024, párr. 91).

Un estudiante de sexto grado describe cómo la descarga emocional a través de acciones simbólicas, como golpear objetos inanimados o ver películas, le ayuda a manejar la rabia y la tristeza. Otro joven utiliza una metáfora para expresar su descontento con las normas escolares: “Me parece una regla estúpida, pues, por eso me van a poner problema por dos pedazos de lata que tengo en las orejas” (C.D._E._S._9°3, 2024, párr. 11). Estas representaciones simbólicas permiten a los estudiantes comunicar su resistencia de manera decidida.

El recurso a la fantasía y la simbolización a través del arte también es evidente. Un estudiante que enfrentaba pensamientos suicidas encontró en la fantasía y la poesía un medio para procesar sus emociones, esta posibilidad le brinda la opción de pasar por la fantasía y luego por la palabra como

un acto de simbolización que también permite, en este caso, llegar a realizarlo, Estas estrategias de simbolización ayudan a los estudiantes a dar sentido a sus experiencias y a encontrar formas creativas de afrontarlas.

El recurso a la fantasía, que si bien es un riesgo para el caso del suicidio y no se determina con precisión la posibilidad o no de pasar al acto luego de idearse, imaginarse, fantasearse el hecho y la acción, es posible que la opción de pasar por la fantasía y luego por la palabra como un acto de simbolización también permita, en este caso, llegar a realizarlo. A su vez, puede reconocer aquellos elementos que le limitan a pasar a la acción y de acuerdo a la reflexión propia encontrar un sentido en nombrarlo o representarlo a través del arte poético:

Ay no, cómo vamos a ser tan güevas, pero aun así dejas de usar la palabra güeva como algo malo, sino que empieza a tener un significado, ¿y sabes? eso es muy bonito porque uno hace reír a la otra persona, como un símbolo de asertividad. (C.U._E._J._9°, 2024, párr. 39)

El chiste o el lenguaje que en complicidad con otro se convierte en algo chistoso permite en los jóvenes descargar de manera significativa lo que les significa un sentimiento de frustración

6.2.2.3. Exterioridad: los vientos que moldean el curso del río. Las relaciones familiares y sociales desempeñan un papel crucial en la construcción de los sentidos alrededor de las experiencias de desborde. La teoría de Frigerio (2011) sobre la influencia del entorno social es esencial para comprender cómo los contextos externos moldean las vivencias escolares. Larrosa (2003) sugiere que “la experiencia es siempre experiencia de un otro, de una alteridad que nos interpela y nos transforma” (p. 75).

Una joven comenta sobre la necesidad de enfocarse en su presente y dejar los problemas familiares a quienes los tienen: “Simplemente necesito enfocarme en lo que tengo ahora, en mi presente, y ya lo de los problemas familiares, dejárselos a quien los tiene” (C.U._E._B._11°, 2024, párr. 29).

Otro estudiante reflexiona sobre las enseñanzas de su padre respecto a cómo defenderse sin violencia, mostrando cómo las relaciones familiares pueden proporcionar herramientas valiosas para enfrentar desafíos escolares, ella de esta enseñanza recoge lo siguiente: “debido a sus deterioros, sus tristezas, de sus bullying porque cada una transforma a la persona y la persona decide si caerse de tumbarse, no volver a creer en ninguna persona o a sacar la cara” y concluye enfáticamente “Eso es algo que me enseñó mi papá desde que yo era chiquita” (C.U._E._F._7°, 2024, párr. 39).

En otros relatos se muestra la importancia del conflicto y desacuerdo familiar en donde la lucha por tener la razón sigue siendo una constante, donde gana quien más poder tiene. Un joven dice que su padre considera que él es el polo opuesto de ellos dos y que consideraron importante ayuda profesional para él; sin embargo, él concluye que no pasa nada con esa ayuda porque sus padres se mantienen en su terquedad, pero reconoce que a él le ha permitido reflexionar sobre sus decisiones y su vida personal (C.U._E._D._8°, 2024, párr. 12).

Coinciden muchos participantes en la ocupación exagerada de sus padres, y en algunos aparece con recriminación, tal vez dolor actual por la misma razón. Otros dicen abiertamente comprenderlos y no recriminarle a pesar de conservar recuerdos de soledad, abandono, durante su infancia y cómo ello influyó en su estudio y socialización en la básica primaria y algunos por el contrario manifiestan su tristeza frente a las ausencias marcantes.

Aunque los participantes reconocen la afectación en la presencia, ausencia y trato de sus padres, parecieran por lo general protegerlos y no culparlos. Incluso normalizan el castigo físico, que en ocasiones se podría catalogar como violencia al generarles miedo, sin embargo, en contraste, representan con heridas frescas los sucesos ocurridos en la escuela en los primeros años de vida cuando llama “falta de empatía” la desconexión docente de las problemáticas familiares y expresa que “eso a veces puede perjudicar mucho al niño” (C.U._E._S._9°, 2024, párr. 37).

Expresa abiertamente la joven haber callado, preferido aislarse y entenderlo hoy como cierta depresión en el paso de la infancia a la adolescencia y dice que la razón de ello era no ser carga para su familia, sobre todo sus padres. Esto se fortaleció ante el hecho que su familia extensa materna se los recalca a ellos y sus hermanos. Comenta: “Mi abuela y mis tíos me decían, vas a resultar (...) matando a su mamá (...) Yo fui construyendo, pues, ese pensamiento de soy un problema, soy un problema” (C.U._E._C._9°, 2024, párr. 52).

Con relación a las relaciones establecidas en el colegio, aparecen relatos que dan cuenta de las diferencias explícitas con sus docentes, la relación con pares, las relaciones de poder y sobre todo la incidencia que cobra en sus vidas estas situaciones, convirtiéndose para ellos en motor de reflexión personal.

En cuanto a las relaciones en el colegio, en los relatos están quienes consideran que el colegio les libera de los problemas de casa principalmente por los amigos y amigas que escuchan, apoyan y comprenden; en ocasiones algunos profes también asumen actitudes similares de reconocimiento. Sin embargo y en contraste con ello, hay quienes también consideran, sobre todo en la infancia y

los jóvenes se refieren a estas vivencias en sus recuerdos también de sentir rechazos, agresiones, acosos, y por tanto haber tenido que defenderse a su modo de ello, tanto para el caso de pares como de maestros.

Porque más que uno necesitar de una persona autoritaria, lo hacen ellos, entonces cuando pasa algo con algún profesor, ellos tratan de ayudarme. Y también tener la amistad de profesores (la joven nombra a algunos) ellos también lo hacen a uno sentir bien y uno se siente bien, no se siente solo, y uno piensa muchas veces en el colegio que pereza, y hay veces uno siente soledad, pero yo digo que las personas lo hacen diferente, no es como un moco ahí, sino que tienen como algo, es algo lindo. (C.U._E._S._9°, 2024, párr. 39)

El sentido para ellos entonces, cada uno de acuerdo a su propio lenguaje, por más dificultades que viven, perciben o crean en el ambiente escolar, incluso cuando las malas experiencias del pasado les hacen sentir incapaces o impotentes frente al saber, al hacer e incluso a las relaciones sociales y familiares la posibilidad de tener a alguien con quien compartir, sentirse reconocidos, acogidos. De este modo logran sobrepasar aquello que les lleva por momentos a renunciar, a desmotivarse y a no querer seguir. Una niña de sexto grado lo expresa en sus palabras del siguiente modo:

Venir a parchar melo con todos. Uno habla con todos, uno recocha con todos. Uno por más aburrido que venga uno no sale triste de aquí. Uno sale cagao de la risa, uno puede venir aburrido y achantado, pero uno de aquí siempre sale como bien. (C.U._E._K._6°, 2024, párr. 28)

En cuanto algunas reflexiones importantes sobre lo que se construye en el entramado de las clases, el aula, los descansos, se mencionan los cambios que perciben los adolescentes en el ambiente escolar. La normalización en el consumo de sustancias, que según una joven se evita en mayor medida en la actualidad por el seguimiento riguroso que hacen los adultos, el desinterés por los acosos escolares y mayor cuidado en las relaciones entre adolescentes cuando en sus relaciones de confianza pueden burlarse, pero ya no meterse con el físico de nadie. Manifiesta que ya no se critica físico sino personalidad, como tratando de enfatizar en que es algo con facilidad para cambiarse.

Los conflictos y negociaciones con docentes a través de asumir vocerías en el caso de un joven que manifiesta haber sentido inconformidad con el poco compromiso de sus compañeros al lograr negociaciones evaluativas, sin embargo, deja claro en su relato que se pueden hacer

negociaciones y que aunque no es común que todos los docentes escuchen a los estudiantes, si se da en muchos casos.

También se reconocen como traiciones compromisos o promesas realizadas por docentes que determinan un apoyo evaluativo que no cumplen, por lo que generan rupturas y dolores para ellos. Se recalca en este sentido nuevamente la necesidad de la confianza con docentes, y la afectación que tiene para los jóvenes la pérdida de la misma en los adultos, especialmente de sus maestros en los ambientes escolares.

Por otra parte, una joven recalca las discusiones y reflexiones hechas en casa con sus padres y hermanos frente a la educación en los colegios, las metodologías, las interacciones, pero, sobre todo, los modos de evaluar y el desconocimiento que se hace de las potencialidades de los estudiantes. Reconocen un sinsentido en las clasificaciones entre primeros y últimos puestos, los mejores y peores, porque según ella desconocen las habilidades de muchos y se rotulan a quienes puedan tener peor rendimiento como indisciplinados, no siendo siempre así. Manifiesta que en muchos casos se trata de dificultades en la concentración y sobre todo aspectos que afectan la salud mental de los estudiantes, que reitera son desconocidos por los docentes y la escuela en sí misma.

Muchos consideran que los profesores exageran y agrandan los problemas de sus estudiantes. Relata el joven la situación vivida por un amigo, quien por las quejas de los docentes a sus padres llevaron a aumentar la desmotivación de su amigo, quien termina retirándose del colegio, “Le pusieron cantidad de problemas y ya con esos problemas, ya con menos ganas de venir aquí tenía, o sea es como el impacto que tienen los profesores ellos no son conscientes de eso” (C.U._E._F._9°, 2024, párr. 43).

En esto último insisten en gran medida algunos participantes en el caso dos, quienes señalan el sinsentido de las sanciones por problemas de convivencia que pueden ser manejados diferente a través de mayor estímulo hacia el cambio en los jóvenes, según lo expresa un joven:

El castigo es para uno, sino que también le afecta la parte familiar, y eso es lo que puede terminar siendo una carga en la familia en cierto punto, y eso es lo que a uno le hace a uno preocupar sobre qué está haciendo mal, el miedo al castigo hacer las cosas mal. (C.D._E._D._11°1, 2024, Párr. 15)

Una joven de sexto grado manifiesta el desencuentro de intereses entre los jóvenes y los docentes, pues señala que mientras los niños, niñas y jóvenes van al colegio a socializar y compartir, los docentes esperan que precisamente no hagan nada de eso. Considera que por eso es muy difícil

de lograr, pero que cuando las actitudes de los maestros son más tranquilas, negociadoras y tal vez más horizontales es más sencillo lograr el ambiente que los profes quieren para aprender o hacer las tareas. “esos otros profesores se toman todo en otro ambiente, o sea son como más relajados o no se toman todo tan personal o sencillamente como tan como profesor-alumno sino más bien, todos en un salón y ya. Y se ríen de lo que uno dice, y nos reímos juntos, y es más ... en esas clases es más calmado” (C.U._E._F._6°, 2024, párr. 40).

En este sentido, la niña pone el foco en un asunto que es nombrado o explicado por muchos en ambos casos. Las relaciones de poder, o si se quiere autoridad entre alumnos y maestros. Una niña pequeña de primer grado expresa: “Puisss siento que es como malo, porque eso se significa que las profes no confían en los alumnos, entonces no” (C.U._F.L._1° y 2°, 2023, párr. 119).

Ella quiere resaltar que la confianza tiene que existir en doble vía, aunque sus elementos para explicarlo se limiten a la expresión; sin embargo, en esto una joven aporta en otra entrevista diciendo que, aunque se insista por parte de los padres y de los demás adultos que a los profesores se les tiene que respetar, ella insiste que ese respeto debe ganarse por su parte.

Es que sencillamente dicen que, porque él es el profesor y ya, el profesor es el que tiene la autoridad en el salón y listo. Es que mis papás me decían es que usted tiene que hacerle caso al profesor, porque sea lo que sea el profesor es mayor que usted y sea como sea lo tiene que respetar. Y yo, pero como quieren que lo respete si él no se gana el respeto, es que el respeto se gana, no se exige. (C.U._E._L._6°, 2024, párr. 47)

Algunas preguntas existenciales, preguntas por la identidad de género, en términos de comprender si es imposición o decisión propia, por quien se es, cuáles son las capacidades propias realmente, el reencuentro con viejas amistades y la oportunidad por reconocerse con la capacidad de sociabilidad que no se creía tener en otro tiempo, así como la confirmación del sentido que cobran las propias decisiones, más allá de las ideas u opiniones de otros que a veces bordean la identidad propia, a veces confunden.

Un joven ante las palabras de muchos a su alrededor que le hacen pensar que será un fracasado sino termina sus estudios, determina:

A ver mi ambiente..., me ha tratado de meter por los ojos, que si no es por el colegio no voy a llegar a nada, cosa lo cual desde pequeño el colegio se me ha dificultado y partiendo desde ahí, digamos que es algo que, que me limita, me limita en mi actitud y en mi estado

emocional para ese día, limita esas cosas cuando en realidad yo...yo me siento que estoy enfocado para otras cosas. (C.U._E._C._9°, 2024, párr. 31)

Así mismo un joven en el caso dos reconoce con sus palabras unos significados similares en su experiencia:

La importancia de la escucha, pero sin relaciones de poder, sino tomarlo como un igual como alguien a quien tienes que cumplirle con ciertas cosas, sino que eres alguien con quien puedes hablar y ser tú mismo, porque uno a veces con la familia suele ser una persona, a veces con los amigos otra, y a veces con algún docente o un directivo suele ser otra persona, porque uno siempre intenta adaptarse para complacer a los demás para evitar ser juzgado y sentirse menospreciado. (C.D._E._D._11°1, 2024, párr. 109)

6.2.2.4. Finitud: el tiempo y sus márgenes. La finitud de la experiencia, marcada por la percepción del tiempo y sus límites, es una dimensión que los estudiantes sienten intensamente. Nussbaum (2016) nos recuerda la vulnerabilidad humana y la necesidad de reconocer nuestros límites para vivir plenamente. Larrosa (1996) nos invita a considerar que “la finitud nos confronta con la necesidad de encontrar significado dentro de los límites que nos son impuestos” (p. 88).

Es así como el uso del tiempo y su relación con la vida y la muerte y las preguntas existenciales que se hacen niños, niñas y jóvenes al respecto cobran importancia en este punto. Un joven de grado once expresa: “¡Son 9 horas! Me parece que son muchas horas que uno está aquí casi que todo el día” (C.D._E._F._11°1, 2024, p. 35).

Mientras otra joven hablando de sus ideaciones de suicidio, y lo que llama, sus bajones en el estado de ánimo, plantea haberle dado muy duro cumplir sus 14 años el año anterior, pues plantea haber pensado muchas veces que no estaba dispuesta a pasar de estos años, y al sentir que no era capaz de acabar con su vida, se encuentra ante una dicotomía en su relación con la muerte, atracción y miedo, así como hace conciencia de lo que le aterraba la idea de crecer (C.U._E._B._10°, 2024, párr. 127).

Mientras otros más pequeños de manera más descriptiva y menos reflexiva expresan en sus vivencias y anécdotas su modo coloquial de entender lo que puede pasar o no ante actos y acciones específicas de manera más coloquial: “menos mal que, la BWS tiene un huequito así, y yo caí ahí, porque donde no hubiera caído ahí... me hubiera muerto...” (C.U._F.L._J._ 1° y 2°, 2024, párr. 104), con un mayor sentido del humor para trivializar lo inevitable: : “perder un año, uno no se va

a morir por eso...” (C.U._E._C._6°, 2024, párr. 50), o incluso con un respiro ante su capacidad de evitar tomar decisiones impulsivas y a la ligera entre las dificultades, Una niña en medio de sus problemas con su madre por su maltrato, y su deseo de vivir con su padre reconoce que su vida se la debe agradecer a Dios, por lo que siente que no se la podía llevar por delante. Expresa que a pesar de que le dolía mucho el maltrato de su mamá, “menos mal yo nunca me llegué a cortar ni nada” (C.D._F.L._V._5°3, 2024, párr. 122).

Y, por último, algunas reflexiones muy profundas alrededor de lo que ha impactado su vida y que les lleva a tomar ciertas decisiones conscientes para encontrar sentido y bienestar en él. Dice una joven que en algún punto decidió no volver a cortarse y hacerse daño a partir de su reflexión personal: “el pensar en salir, el pensar de pronto en un futuro, en ya no quiero estar aquí, pero como salgo y fue como eso, y el de pronto mejorar un poco mi amor propio, que ese si no sé cómo lo hice (jajaja) (C.U._E._S._8°, 2024, párr. 36).

Mientras el otro joven en este mismo caso decidió a partir también de sus reflexiones personales las implicaciones que tuvo reprobado varios grados en diferentes etapas de su vida y cómo esto influyó de manera negativa en las relaciones con sus pares, expresa que se afectó su confianza en sí mismo y en los otros. Decide tomar distancia de los demás: “no arriesgarme con más personas, entre más desapercibido pase mucho mejor” En cuanto a las relaciones interpersonales afirma que lo han afectado también, pues estar en la jornada de la tarde hacía que no le quedara tiempo para nada, “ya con el poco tiempo que tenía, en ese tiempo también lo que tenía era problemas por el hecho de estar acá todo el tiempo” (C.U._E._F._9°, 2024, párr. 39).

Expresa que las relaciones tanto con los amigos como con los familiares se afectaron, insiste en la falta de tiempo por estar en el colegio y “como que todo se iba sumando y hubo un punto que todo se me salió de las manos y no supe qué hacer. Entonces decidí, ya no, esto no es para mí.”

En el curso de la vida, cada individuo “*es un río que serpentea entre las experiencias, modelando su cauce*” a través del tiempo y poco a poco van comprendiendo que hay asuntos que no se pueden dirimir y es entonces cuando “*el río mengua su caudal*” y en medio de un tono, maduro, superado un estudiante concluye: “yo soy una mariposa, pero no se me ha olvidado que fui un gusano y espero que nunca se me olvide que en algún momento estuve en la peor mierda del mundo” afirma entender que “todo era necesario” para ser lo que es hoy en día, y expresa que quiere ayudar e inspirar a otros que quizá estén pasando por todo lo que él pasó, “nada es eterno, uno crece” (C.U._E._C._8°, 2024, párr. 48).

6.2.2.5. Reflexividad: la mirada crítica sobre el curso del río. La reflexividad implica un examen profundo y crítico de las experiencias vividas. Mélich (2002) subraya la importancia de esta capacidad para dar sentido a la vida y aprender de nuestras vivencias. Larrosa (2003) enfatiza que “la reflexión es el medio por el cual transformamos la vivencia en experiencia significativa” (p. 94). Un estudiante de décimo grado reflexiona sobre su relación con la muerte, una intención de suicidio que se confunde a la vez con su miedo a la muerte, lo que incide en sus decisiones: “El miedo a que resulte en un hospital y pues no me resulte el plan que yo quería” (C.U._E._D._11°, 2024, párr. 147).

Tomar conciencia, caer en cuenta de que aquellos recuerdos y vivencias que afectaron en algún punto sus vidas, aquellas situaciones que les condujeron a una crisis, a un problema académico, una interacción difícil, puede comprenderse y explicarse desde una mirada reflexiva, permitiendo a los entrevistados conectarse con sus propias decisiones actuales.

Un joven, identificándose como trans, reconoce que su madre le tenía en una burbuja al ser sobreprotectora, como en algún momento una profesora en la primaria se lo quiso hacer saber. Esta reflexión le permite tomar una postura crítica en la relación actual con su madre, por ejemplo. (C.U._E._S._10°, 2024).

Así mismo, los jóvenes entrevistados expresan su valoración del colegio a pesar de momentos difíciles “uno tiene personas que lo escuchan y lo entienden, eso es algo lindo del colegio, pues a mi jamás me fastidió el colegio porque uno también puede hacer muchas cosas”. Una joven plantea que las inspiraciones salen de los malos momentos: “lo más profundo, lo más nostálgico representa lo más hermoso”. Comenta que en el arte ha encontrado esa posibilidad de plasmar su inspiración: “es como una flor que crece en la adversidad, siempre es la más hermosa” (C.U._E._V._9°, 2024, párr. 39).

Mientras otro joven en el mismo Caso resalta también la oportunidad de formar el carácter cuando se logra afrontar situaciones como el bullying, que en su caso tuvo que vivir. Confirma que le ayudó a reflexionar en muchas cosas de su vida y concluye que estas reflexiones le permitieron darse cuenta de que, si bien sufrir acoso escolar le afectó en su autoestima hasta hace poco, también le llevó a pensar en:

Cómo hay personas en un ámbito social que llegan a ser demasiado influenciables, tanto así que llegan a pordebajear a otras personas por sentirse superiores (...) Actualmente todo esto me lleva a pensar una situación de que, realmente de tipo de personas pocos llegan a valer la pena, hay otros

que tienen mucho potencial, las personas, (...) que molestan, que hacen bullying (...) tienen mucho potencial, pero no lo aprovechan (C.U._E._D._9°, 2024, párr. 30).

En esta misma dirección, una joven dice que las personas que hacen bullying reflejan sus inseguridades en otros. Manifiesta que logra no tomarle importancia cuando es en su contra pues considera que su padre la entrenó desde pequeña jugando a burlarse el uno del otro, llegando a la conclusión de que esto le ayudó mucho a madurar y saberlo llevar, pero también a reconocer cuando alguien no lo sabe manejar y se afecta, por lo que trata de ayudar hablando con la persona, pues manifiesta no confiar en los profesores porque no hacen mucho frente a eso, mientras que hablarlo y enseñarle cómo sobrellevar esa situación si le ayuda a mejorar y restarle importancia (C.U._E._F._7°, 2024).

Esta capacidad de reflexionar sobre las experiencias permite a los estudiantes transformar sus vivencias en aprendizajes significativos, desarrollando una mayor comprensión de sí mismos y de su entorno. Un joven de octavo grado expresa su deseo de cambiar el modelo educativo, resaltando la importancia de adaptar la evaluación a las fortalezas individuales de los estudiantes: “Evaluemos a los estudiantes en lo que mejor les va” (C.U._E._F._8°, 2024, párr. 20).

Con respecto al proyecto de vida y al futuro, algunos consideran que el estudio no les garantizará nada, por lo que enfocarse en el deporte que apasiona es suficiente, incluso no ven diferencia en elegir ser narcotraficante o un gran licenciado, pues de lo que se trata, según sus reflexiones, es de “no dejarse ver su talón de Aquiles”, que por lo general es su familia, y sentirse bien con lo que se hace (C.U._E._G._6°, 2024, párr. 52).

Así mismo, una joven de once, recalca la importancia de la familia para alcanzar las metas y los sueños, pues considera que es más difícil en su caso, pues se trata de luchar, e intentar salir sola de los huecos. Piensa que tener malos momentos sin este apoyo hace muy complicado la oportunidad de avanzar (C.U._E._L._11°, 2024, párr. 41).

En ambos Casos reconocen la importancia de la escucha no solo por parte de profesionales de la salud, que finalmente les genera más confianza, pero recalcan la importancia de encontrar docentes y compañeros dispuestos a escuchar y a ayudar cuando hay problemas, puesto que, según sus relatos, las violencias, discriminaciones y malos tratos siempre están presentes y en efecto las afectaciones emocionales incluso cuando no se alcanzan los logros académicos y por innumerables razones que suceden en la cotidianidad escolar. En ambos Casos se destaca por parte de muchos de los participantes, la carencia de estas personas en las escuelas como algo muy negativo y delicado

Un joven de grado once en el caso dos, trae a colación los miedos de decepcionar a las personas que se quieren y cómo, muchas veces, tranquiliza cuando alguien escucha y hace pensar que “incluso al cometer errores realmente no significa que por un error ya simplemente se deje de querer a esa persona y que se le vaya abandonar” (C.D._E._D._11°1, 2024, párr. 79).

Igualmente, en este mismo Caso, un joven de noveno insiste en el error que cometen docentes y escuela al suspender los estudiantes, mientras otro de décimo considera que los colegios deben acompañar y promover en salud mental, y menciona de manera contundente que si los líderes aprenden a apoyar en este tipo de situaciones a través de la formación con los profesionales del área, podrían ser de gran ayuda también (C.D._E._F._10°3, 2024, párr. 112).

En conclusión, los niños niñas y adolescentes entrevistados son profundos en sus reflexiones y además de dar pistas frente a posibles causas, significaciones y consecuencias de las distintas experiencias que se tejen en la realidad y contexto educativo, logran precisar y encontrar soluciones y propuestas para enfrentarlas, mitigarlas y transformar los ambientes a partir de la participación, el pensamiento y las acciones propias y de otros.

Los aprendizajes y los planteamientos elaborados por muchos jóvenes ni siquiera requirieron de preguntas todo el tiempo, en muchas ocasiones su actitud reflexiva que buscaba dar sentido a sus vivencias y a su propia vida, tomaron la forma sin apuntar a responder a preguntas cerradas durante la entrevista. La reflexividad por tanto en los niños, niñas y adolescentes es un rasgo propio cuando se tocan aspectos vitales que les convoca desde lo afectivo en las realidades cercanas a su cotidianidad.

6.2.2.6. Representación: el arte de comunicar lo incomunicable. La representación de las experiencias a través del arte y la escritura es un recurso vital para los estudiantes. Skliar (2004) señala que la expresión artística permite procesar y comunicar vivencias de manera significativa. Larrosa (1996) nos recuerda que “el acto de representar es una forma de dar sentido y compartir nuestras experiencias” (p.102). Un joven describe cómo la escritura le permite expresar sus sentimientos de manera auténtica: “En la escritura, porque no soy mucho de saberme expresar verbalmente y pues soy mucho de titubear o confundir las palabras” (C.U._E._V._10°, 2024, párr. 171).

Esta capacidad de simbolizar y representar sus vivencias ayuda a los estudiantes a procesar y comunicar sus emociones y pensamientos, transformando sus experiencias en fuentes de significado y aprendizaje. Un estudiante menciona cómo la fotografía le permite capturar momentos

y emociones que no se pueden repetir: “Me encanta mucho el cielo, es tan grande, pero a la vez tan pequeño... se presenta en diferentes formas, tamaños y colores” (C.U._E._F._10°, 2024, párr. 177). Otro estudiante resalta la importancia de la música y la escritura como formas de procesar y expresar sus emociones: “Es como una paz interior que reflejo solamente en ese momento y que si yo cierro la tapa del cuaderno ahí se quedan los sentimientos” (C.U._E._F._10°, 2024, p. 175).

Expresiones que surgen de manera representativa o metafórica en las conversaciones, como: “uno explota desde sus emociones” C.D._E._F._11°1, 2024, párr. 39), quizá la explicación dada por el mismo joven sobre lo que puede sucederle a un piloto de avión que se halle deprimido, enojado o asustado, aunque esté capacitado para pilotar, puede verse afectado por su estado anímico, y es difícil saber cómo resolverá problemas y dificultades en situaciones complicadas hasta no vivirlas. Todo esto sirve para explicar su situación emocional en relación con el rendimiento académico.

Otras formas de evidenciar las reflexiones, como la conversación sostenida por niños de quinto grado en el Caso Dos a través del fotolenguaje, muestran comparaciones entre las palabras hirientes que a veces los adultos o pares expresan con suficiente carga negativa. Según este relato, estas palabras se pegan en la mente y, a pesar de querer borrarlas, no se puede. Es como poner etiquetas con pegamento en unos frascos, con frases como “para qué nació”, “yo no lo quería tener”, “usted es el error de mi adolescencia”. Con el tiempo, aunque se intente quitar el pegamento, siempre queda algo en el frasco, lo que significa que no se puede eliminar por completo (C.D._F.L._S._5°3, 2024, párr. 107).

Las explicaciones sobre la representación de las emociones en el cuerpo que hacen algunos niños, diciendo que la rabia y la tristeza, cuando son intensas, además de sentirlas en el corazón, les producen ganas de vomitar, son también reveladoras (C.D._F.L._M._5°3, 2024, párr. 81). Así como la relación que establece un joven trans, quien se da un nombre especial con el que desea ser reconocido, acorde con su color favorito y su modo de sentirse frente a su familia, dada su falta de apoyo y ausencia, cuando dice: “mi familia para mí es como una sombra invisible, literalmente” (C.U._E._K._10°, 2024, párr. 57).

Otras frases como donde equipara el arte con el llorar como medios sanadores: “el arte y el llorar, para mí llorar es como sanar un poquito el alma” (C.U._E._L._8°, 2024, párr. 28), o cuando un joven expresa que “sufrí las matemáticas” (C.U._E._D._9°, 2024, párr. 10), refiriéndose a las dificultades constantes en el área.

Por supuesto el relato de un niño de primero que expresa frente a una imagen del fotolenguaje que el monstruo es un padre que se convierte cuando el niño no quiere hacer la tarea (C.D._F.L._T._1°3, 2024, párr. 52). Todas ellas logran dar cuenta de los modos particulares en los que, a través del lenguaje, nuestros alumnos construyen significados para explicar sus experiencias.

En conclusión, la metáfora del río, “*que suena y resuena en su flujo constante*”, nos recuerda que la vida y sus innumerables vivencias están siempre “*en movimiento, siempre en transformación, corren y se expanden*”. La finitud de la experiencia, reflejada en los límites que confinan al río, nos invita a encontrar significado dentro de los márgenes del tiempo y el espacio; reflexionar sobre nuestras experiencias con atención y cuidado nos permite evitar “*el caos de un desborde descontrolado*”, encontrando en cambio armonía y significado en el curso inevitable de nuestras vidas.

La metáfora del río nos invita a ver nuestras vidas “*como un flujo constante*”, donde cada vivencia, cada interacción, se convierte en una oportunidad para aprender y crecer. Los estudiantes, al reflexionar sobre sus experiencias y representarlas simbólicamente, transforman lo vivido en conocimiento, en entendimiento profundo de sí mismos y del mundo que los rodea.

La experiencia escolar, entonces, “*es un cause en el que se entrelazan*” los diferentes aspectos de la vida, donde la alteridad, el carácter simbólico, la exterioridad, la finitud, la reflexividad y la representación se mezclan y se influyen mutuamente. Como bien señala Larrosa (1996), “*la experiencia es una forma de conocimiento que se produce en el contacto con la realidad, en la apertura hacia el mundo y hacia los otros*” (p. 65).

Es en este contacto, “*en este flujo constante*”, donde los estudiantes encuentran el sentido de sus vivencias, “*navegando el río de sus vidas con conciencia y propósito, evitando el caos y encuentran en cada corriente, o aún en la contracorriente*” la posibilidad de un nuevo aprendizaje, una nueva forma de ser y de estar en el mundo, “*guiados por un afluente enriquecido*” hacia un horizonte de infinitas posibilidades.

7. Conclusiones

7.1. Una mirada analítica a la patologización y medicalización de la infancia.

La medicación no cura, aplaca los síntomas por unas tres horas, y puede terminar potenciando cuadros psicopatológicos, muchísimos más graves, que podrían estar en la base de la sintomatología visible. (. . .) No se trata de demonizar la medicación, ya que en algunas ocasiones es necesaria como complemento de abordajes interdisciplinarios" (Untoiglich, 2005, p. 2)

En el ámbito de la salud, el énfasis en diagnosticar científicamente según los manuales definidos para este fin, a menudo prevalece sobre la comprensión de las experiencias individuales. Estos manuales, aunque considerados estándares de científicidad, enfrentan críticas sustanciales desde perspectivas como la antipsiquiatría, que cuestionan su validez.

Aunque las personas suelen buscar ayuda por crisis emocionales, la falta de una escucha genuina a los sujetos que sufren algún malestar, que por lo general es expresado a través de la angustia o emociones fuertes y sus desencadenantes comportamentales, pueden llevar a interpretar estos diagnósticos como verdades inamovibles. En palabras de Korinfeld (2005):

El resultado es que los niños son medicados desde edades muy tempranas, con una medicación que no cura, y que, en muchos casos, o disimula patologías graves o puede en un futuro generar otras, ya que la medicación acalla los síntomas, sin preguntarse qué es lo que los determina ni en qué contexto se dan. Y así, pueden intentar frenar las manifestaciones del niño sin cambiar nada del entorno y sin bucear en el psiquismo del niño, en sus angustias y temores" (Documento de salud citado por Korinfeld 2005, p. 8)

Por tanto, estos nombres científicos, pasan a hacer parte de discursos cotidianos actuales, que confluyen en categorizaciones y etiquetamientos a través de tecnicismos por la gente que no hace parte de la comunidad científica. Los niños, niñas y jóvenes responden del mismo modo y asumen los diagnósticos recibidos como parte de su identidad.

Todos estos relatos juveniles a menudo comienzan con la identificación de problemáticas por parte de la familia o la institución educativa, percibidas inicialmente a través de sensaciones y emociones negativas, las cuales se traducen en un sufrimiento palpable para los involucrados, propiciando la búsqueda de apoyo profesional.

Esta ruta de intervención comienza típicamente con psicólogos y terapeutas de diversas orientaciones, para luego avanzar hacia especialistas médicos, como psiquiatras, quienes frecuentemente adoptan enfoques patologizantes y medicalizantes. Este proceso se evidencia claramente en los casos donde vemos estudiantes enfrentarse a diferentes miedos o a recurrentes pensamientos, los cuales son referidos para evaluación y tratamiento al sistema de salud.

Estos protocolos y rutas, con todas las intervenciones que parten de los contextos educativos y familiares y conducen a entornos formales interdisciplinarios, regresan de nuevo a la familia y la educación con el impacto vital en los sujetos diagnosticados, en este caso niños, niñas y adolescentes que bajo ciertos estigmas comienzan a transitar en medio de actos de impotencia generalizada.

Consideramos que en nuestros contextos educativos ya no se trata de caracterizar más y más la diversidad y tipificar quienes la componen, sino comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como seres humanos y en ese reconocimiento, incluyendo lo sintomático, parar en el intento de eliminarlas y domesticarlas, para dar paso a “mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio” (Skliar, 2005, p. 22).

El uso de psicofármacos ha adquirido una relevancia notable en las últimas décadas, extendiéndose también al tratamiento de los problemas que surgen durante el desarrollo infantil. Esta tendencia pone de manifiesto la imperiosa necesidad de reconsiderar nuestra comprensión de la estructura inconsciente con el fin de discernir con claridad qué aspectos pueden ser abordados eficazmente desde el ámbito educativo y cuáles exceden sus competencias.

La utilización de los antidepresivos de manera masiva no responde a una elección científicamente fundada, sino a una decisión ética, una actitud ante el malestar en la cultura tratada en nombre del ideal de la felicidad y en nombre del ideal científico de rechazo del sujeto del inconsciente sumado a los intereses económicos de la industria de los laboratorios farmacéuticos. (Cevasco, 1998, p. 55)

En este sentido, resulta develador concluir que no todos los desafíos que enfrentan los alumnos pueden ser resueltos mediante intervenciones farmacológicas. Hay un chico que toma una alta dosis de medicamento diario desde temprana edad, debido a sus tendencias suicidas, y considera que las necesita, que lo salvan, que lo protegen, sin considerar incluso sus contraindicaciones. Como señalan autores contemporáneos, es fundamental “volver a situar el discurso educativo en un lugar de escucha y acompañamiento, priorizando el entendimiento de las manifestaciones del inconsciente en el contexto escolar” (Pérez, 2018, p.45).

De este modo, se hace posible distinguir entre aquellos problemas que pueden ser manejados dentro del marco educativo, mediante estrategias pedagógicas, apoyo emocional y una atención personalizada, y aquellos que, aun requiriendo otro tipo de intervenciones en los sistemas de salud, necesitan igualmente ser escuchados y beneficiarse de las terapéuticas de la palabra, así como de articulaciones reales y efectivas entre familia y escuela.

La creciente medicalización de la infancia plantea un desafío ético y profesional para educadores y especialistas en salud mental, quienes deben colaborar estrechamente para garantizar un enfoque integral y equilibrado en la atención de los niños, niñas y adolescentes.

Esto implica no solo el uso responsable de los psicofármacos, sino también el diseño y la implementación de estrategias inclusivas y terapéuticas asegurando que los alumnos reciban un apoyo holístico que abarque tanto su desarrollo académico como su bienestar emocional y psicológico.

Esto requiere de un enfoque interdisciplinario, donde la cooperación entre educadores, psicólogos y psiquiatras sea esencial para crear entornos de aprendizaje saludables y sostenibles, capaces de responder a las complejas demandas de las infancias. De este modo, se podrá actuar y atender las condiciones y situaciones que ameriten intervención a tiempo. Afortunadamente es imposible educar si creemos que esto implica formatear por completo al otro, o regular sin resistencia alguna, el pensamiento y la sensibilidad.

Y aunque parece atractivo, para muchos imaginar el acto de educar como una puesta a disposición del otro, todo aquello que le posibilite mantener su diferencia, como si se tratara de cambiar la totalidad el acto de educar, la realidad es que formar en la diferencia es aceptarla y aun así poner límites necesarios. Una educación que apueste a recorrer un itinerario plural y creativo, sin patrón ni reglas rígidas que encorseten el trayecto y enfatice resultados excluyentes. (Duschatzky & Skliar, 2000. p. 11)

Esta investigación realizada en dos contextos socioculturales distintos de Antioquia ilustra cómo, a pesar de las diferencias, existe una relación de afinidad en la gestión de desbordes emocionales y académicos de los jóvenes alumnos. Mientras que los de secundaria tienden a reportar más frecuentemente crisis emocionales, en la primaria se encuentran más desbordes académicos y comportamentales, dicho contraste refleja finalmente la necesidad de adaptar las estrategias de intervención a las características específicas de cada contexto y por supuesto de su etapa educativa.

7.2. Alumno Vs estudiante. De la realidad a la dicotomía

En este contexto, utilizamos inicialmente el término “alumno” para reflejar una percepción pasiva en la que el aprendizaje se impone de manera descendente. No obstante, reconocemos los nuevos enfoques que se centran en promover una concepción de “estudiante” que hace hincapié en un papel activo y comprometido con su proceso educativo.

Esta transición no es meramente semántica, sino que implica un cambio profundo en la manera en que concebimos la relación educativa, situando al estudiante como protagonista en el acto educativo, en lugar de un mero receptor de información. La obra de Gentili (2011) resulta particularmente relevante para sustentar esta perspectiva. Dicho autor distingue explícitamente entre los términos “alumno” y “estudiante”, subrayando la necesidad de una educación que fomente la autonomía y el pensamiento crítico, alineada con los principios freirianos de educación liberadora.

No obstante, los datos y entrevistas que hemos recopilado nos muestran una realidad compleja: en muchos casos, la educación sigue siendo adultocéntrica y desconectada de las necesidades y voces de los propios alumnos. Los alumnos adoptan ciertas posturas frente a sus pares, pero también se ven obligados a esconderse en su realidad cotidiana debido a la ausencia de los docentes y padres. Esta es una constante y una permanente situación actual.

Por lo tanto, ubicarnos en ese lugar de “alumno” sigue siendo relevante. De qué sirve que la teoría sugiera otra cosa si los datos nos muestran una realidad diferente. Este punto merece una discusión profunda porque, al cambiar simplemente a la terminología de “alumnos”, podríamos estar proyectando un ideal que no corresponde con la realidad observada. Nuestros análisis y reflexiones se sustentan en las posturas de autores como Sacristán (2001), quien en sus obras aborda la invención del “alumno” y hoy por hoy observamos cómo este concepto sigue presente en las escuelas, pues los datos develan como los niños, niñas y adolescentes siguen siendo tratados como “alumnos” en un sentido tradicional. Cambiar la terminología no cambia la realidad vivida en las aulas.

Grandes pedagogos han promovido una visión diferente de nuestros niños y adolescentes escolarizados, abogando por pedagogías activas que conciben al estudiante como un ser activo. Sin embargo, esto sigue siendo un ideal en muchos casos, puesto que la realidad en las escuelas a menudo es otra, a pesar de las leyes y normativas que promuevan derechos y el libre desarrollo de la personalidad. Es fundamental reconocer esta dicotomía y continuar trabajando para cerrar la brecha entre la teoría y la realidad educativa.

7.3. De la pulsión a la sublimación: un deseo que causa.

*“El río suena, resuena, se expande, corre caudaloso entre los límites inevitables”
(Duque & Posada, 2023)*

Partimos en este punto desde la perspectiva psicoanalítica para precisar lo que respecta al concepto de deseo, pero reconociendo que, en su amplitud conceptual desde Freud hasta nuestros días, quedaríamos cortas en su abordaje y comprensión. Sin embargo, reconocemos que emerge como una fuerza primordial que impulsa el comportamiento humano. Desde los primeros desarrollos teóricos de Freud hasta las modernas exploraciones de la mente, el deseo ha sido objeto de intenso escrutinio y debate. En este apartado, nos arriesgaremos a establecer un camino que abarca desde las raíces instintivas de la pulsión hasta las alturas de la sublimación creativa.

El análisis freudiano de la pulsión, esa energía psíquica que impulsa al individuo hacia la gratificación de sus necesidades biológicas y sexuales, proporciona un punto de partida esencial para comprender la naturaleza del deseo humano en la exploración de cómo estas fuerzas más allá de lo puramente instintivo interactúan con los procesos cognitivos y emocionales, posibilitados por el lenguaje. Y que por este mismo hecho, pasa de la necesidad al deseo inconsciente, tal y como el psicoanálisis lo explica, ejercitando una poderosa influencia en nuestras vidas.

Tal y como señala Freud (1920), las pulsiones son las representantes psíquicas de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan la mente. Esta perspectiva inicial nos invita a considerar el deseo no solo como una manifestación primaria y biológica, sino como un fenómeno complejo que entrelaza lo físico con lo psicológico, lo consciente con lo inconsciente. Sin embargo, el deseo no es el instinto animal, ni se limita únicamente a la pulsión humana explicada detalladamente por Freud, quien lo diferenciaba del instinto animal. El deseo tiene el potencial de inspirar la creatividad, la innovación y el logro humano, cuando se recuperan los vestigios sublimatorios.

A través del proceso de sublimación, canalizamos nuestras energías libidinales hacia actividades socialmente aceptadas y culturalmente valoradas, como el arte, la ciencia, el deporte y la educación. En este contexto, Lacan (1966) sugiere que la sublimación es el proceso por el cual algo se eleva a la dignidad de la Cosa. Esta idea lacaniana enfatiza la capacidad del ser humano para transformar deseos básicos en aspiraciones elevadas, otorgando un valor simbólico y cultural a lo que originalmente era puramente instintivo, que para precisiones teóricas, diremos pulsionales.

El psicoanalista contemporáneo Žižek (1997) añade que “el deseo humano es siempre el deseo del Otro”, subrayando la dimensión social y relacional del deseo. No es un impulso interno, sino que se configura y reconfigura en interacción con los demás y con las estructuras sociales y culturales que nos rodean. Esta interacción constante con el Otro, tanto en términos de lo individual como en relación con las normas sociales, moldea el deseo, y lo orienta hacia metas que trascienden lo personal, alineándose con valores y objetivos colectivos.

Las experiencias de desborde descritas en el análisis de datos, nos permitió comprender como maestras de escuela que las manifestaciones y vivencias nombradas por los alumnos, tienen una relación clara con la pulsión como concepto freudiano, lo que se hace evidente en los contextos educativos a través de las narraciones de los niños, niñas y jóvenes entrevistados.

A través de análisis teóricos e interpretaciones, contemplaremos el poder sublimatorio en algunas de sus facetas. En este viaje desde la pulsión hasta la sublimación, descubrimos un “deseo que causa”, es decir, que inspira y eleva al sujeto hacia acciones que no resquebrajan la cultura y la sociedad. Como apunta Meischenguiser (2021), “la educación puede ofrecer otros modos o recorridos y nuevos vínculos con el mundo a través de la creación de actividades que brinden experiencias donde vehiculizar lo pulsional” (p. 24).

El sujeto puede consentir o no a estos nuevos modos; esta es la lectura que puede hacer quien cumple funciones educativas frente a aquello que resiste, a la par que mantiene preguntas abiertas acerca del sentido de esos llamados para ponerlos a trabajar. Esta exploración permite deslindar en qué medida encuentra sus límites lo educativo para no declinar su potencia y precipitar derivaciones a otros campos de prácticas (Meischenguiser, 2021, p. 24). La capacidad de la educación para integrar y transformar el deseo a través de la sublimación no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también promueve el desarrollo integral del individuo, facilitando su participación activa y creativa en la sociedad.

En consecuencia, el deseo, comprendido desde los conceptos de pulsión y sublimación en los sentidos freudianos de ambos términos, así como las interpretaciones contemporáneas, revela lo multifacético de la condición humana. El educar, junto a otros oficios del lazo, como gobernar, curar y psicoanalizar catalogados por Freud como actos imposibles, posibilita un lugar para la canalización pulsional. Es decir, la sublimación como satisfacción distinta a la descarga como único modo de satisfacción, vía los objetos culturales ofrecidos a los sujetos a través de espacios, actividades, interacciones, entre otros, no solo contribuye a la oportunidad de trascendencia

personal, sino que también fortalece el tejido social y cultural, aunque no sin el sufrimiento acaecido a través del síntoma, que incluso puede ofrecer alternativa para entenderlo, o al menos no desconocerlo, intentando solo su desaparición o supresión.

En aras de ir concluyendo nuestro análisis, podemos recurrir a la metáfora del río, utilizada a lo largo del documento, la cual refleja profundamente las experiencias de desborde de los alumnos en el contexto escolar, logran sublimarse desde esos deseos que causan. Reflexionar sobre nuestras experiencias es como “*observar el río desde sus orillas*”, permitiéndonos entender mejor su curso y sus movimientos. Esta reflexión es esencial para “*navegar sin naufragar*” en los desafíos y oportunidades de la vida.

Dicha alegoría nos invita a ver nuestras vidas como “*un flujo constante*”, donde cada vivencia y cada interacción se convierten en una oportunidad para aprender y crecer. Los estudiantes, al reflexionar sobre sus experiencias y representarlas simbólicamente, transforman lo vivido en conocimiento y en entendimiento profundo de sí mismos y del mundo que los rodea. En este sentido, la acogida y el vínculo actúan como los “*márgenes del río, conteniendo y guiando sus aguas a veces turbias, a veces cristalinas, todo depende del clima y del sector que transcurra*”, asegurando que no se desborde de manera caótica.

Así, la metáfora del río no solo nos invita a comprender las experiencias desde una perspectiva más profunda, sino que también nos recuerda la importancia de “*fluir de la manera más libre y desprevenida*” con nuestras vivencias. Permitiendo que cada experiencia nos transforme y “*nos lleve a nuevos cauces y horizontes*” de comprensión y significado, los estudiantes aprenden a navegar sus vidas, a interpretar sus experiencias y a encontrar en cada vivencia una oportunidad para crecer y avanzar en el curso inevitable y maravilloso de la existencia humana.

“*Navegar en las profundidades de nuestras experiencias*” con apoyo y contención, nos permite evitar “*el caos de un desborde descontrolado*”, manteniendo la armonía y el significado en nuestras vidas. En este entorno educativo, es vital que los educadores actúen como “*los márgenes de este río*”, asumiendo su función social castradora y posibilitadora, función garante de que “*el río llegue a su lugar preponderante*” garantizando el equilibrio y el propósito de vida de cada uno de sus estudiantes.

7.4. Reconociendo las diversas formas de habitar la escuela. Efectos y experiencias

“Pero, aun así, el río volvería hacia su cauce, y desembocaría fina y tranquilamente en su lugar preponderante” (Duque & Posada, 2023).

La escuela, considerada tradicionalmente como un dispositivo de control que somete los cuerpos, las mentes y el pensamiento a estadios de subordinación, está siendo objeto de reevaluación, especialmente por parte de los propios alumnos; se cuestiona una escuela que expulsa del mundo escolar el mundo emocional, que no tolera los excesos cuando estos forman parte de nuestra esencia.

Es indispensable continuar encontrando puntos de relacionamientos posibles entre nuestra generación y las nuevas generaciones con el ánimo de acompañar y educar, permitiendo y propiciando el reconocimiento de aquello sintomático que define a nuestros estudiantes, y en ese reconocimiento que hacemos y ellos logran realizar, buscar alternativas que permitan su transformación consciente y no el imperativo de la eliminación de síntomas que resultan molestos a otros.

Una pregunta que se le hace a un niño adjetivado con oposicionismo desafiante sobre ¿si le dan medicamento para venir a la escuela? Él responde que sí, pero que no funcionan. Tal y como señala Diker “el problema de la educación no es la ignorancia, sino el desprecio” ese desprecio que nos lleva a considerar nuestras funciones hacia dos límites, uno relacionado con las renunciadas a prohibir, castrar o al establecimiento de límites necesarios, y otro, al “nada está permitido”.

En la escucha y observaciones previas realizadas a docentes y familias al inicio de este proceso de investigación, pudimos percatarnos, como lo decíamos en el planteamiento del problema, de la alusión al uso de castigos físicos como solución frente a la rebeldía y la transgresión. Según Mejía (2019), quienes defienden esta postura son considerados “los nostálgicos de la mano dura”. Desde esta perspectiva, se explica un ferviente deseo de control que niega al otro ser humano la capacidad de ser y estar en el mundo.

Del otro extremo, se pretende hoy evitar cualquier sufrimiento a niños, niñas y adolescentes. Mejía (2019) plantea que nos enfrentamos a un nuevo imperativo educativo que dice “prohibido prohibir”, como si la frustración resultante de la prohibición dejara una marca imborrable en el individuo. Ambas perspectivas coexisten fuertemente, y, sin embargo, el sujeto queda borrado para ambas. Los alumnos entrevistados expresan sorpresa ante la idea de que alguien más pueda controlar su acceso al baño o les inste a controlar sus emociones cuando los adultos mismos no logran hacerlo

en muchos momentos, los participantes reclaman ser reconocidos y validados como actores sociales en su propio derecho.

Frente al deseo de controlar las emociones, es evidente en el relato de un niño de primer grado, quien describe cómo ciertos profesores tienen un efecto tranquilizador en él, mientras que otros generan una gran confusión. En sus relatos queda al descubierto la importancia del vínculo: un profe que, por su actitud, establece la relación cercana y acogedora, y por tanto, el niño logra autorizar como figura de autoridad, lo que le permite alcanzar logros significativos. Por otro lado, otros docentes, con actitudes impositivas, provocan que el niño se comporte de manera agresiva y desafiante, lo que revela su sufrimiento, angustia, intranquilidad y culpabilidad, y que de algún modo le convencen tácitamente que no podrá controlar sus emociones, lo que evidentemente se cumple con facilidad.

El relato del niño que dice que su maestro favorito le facilita la posibilidad de alcanzar logros de manera inexplicable (C.D._E. M._1º1_2024_p.2), deja en evidencia la importancia de los vínculos entre el maestro y el estudiante donde disminuyen las relaciones de poder, que permiten la transposición del conocimiento, mientras un vínculo donde prima el poder del maestro, la transmisión del deseo de saber y la credibilidad hacia el estudiante se ve interrumpida y el aprendizaje alterado.

Varios relatos de los alumnos, ante la pregunta sobre ¿qué personas o cosas los rescatan de sus condiciones contradictorias? Pregunta orientada al deseo de saber sobre la conexión con la vida, mencionan su madre, su novia, el deporte, una mascota, la literatura, la música, el arte, lo que permite reconocer, siguiendo a Freud, que los destinos de la pulsión, además de ser mortíferos, en términos lacanianos, constituyen un empuje al goce. Este empuje, que por supuesto hace parte del síntoma de los sujetos, se manifiesta en un disfrute o placer en el sufrimiento, pero también puede tener un empuje sublimatorio que hace posible un “goce otro”, y que se evidencia en modos de relaciones amorosas constructivas, modos de relación con los objetos de la cultura, como el arte y el saber, por tanto, que hay un deseo que causa y que logra que el estudiante “*desemboque fina y tranquilamente en su lugar preponderante*”.

En consecuencia, la escuela se enfrenta a un desafío crucial en la manera en que aborda las emociones de los alumnos. La coerción y los castigos físicos pueden perpetuar la sensación de descontrol y frustración, mientras que los enfoques más comprensivos y empáticos pueden ayudar a los alumnos a sentirse validados y apoyados en su proceso de desarrollo emocional.

El siguiente relato, deja en evidencia la impotencia de un niño de primero que rechaza sus emociones porque siente que lo superan y no logra manejarlas, es la indignación que siente un niño de primero cuándo se le pregunta por el qué no les gusta de su escuela, él responde: “lo único que no me hace feliz de esta escuela es mis emociones, porque no me dejan quieto y yo quiero tratar bien a mis amiguitos, pero esas emociones no me dejan en paz”. (lo dice con mucha rabia y tristeza rabia) y añade: “Yo quería nacer feliz, pero no fue así, nací así”. C.D._E. M._1º1_2024_p.2)

En este sentido, es determinante considerar retirarnos de los escenarios de fracaso, ese fracaso que planteamos en este apartado como una “*salida del cauce*” que se da, por el no cumplimiento de unas rúbricas escolares encaminadas a la promoción y no al aprendizaje. En palabras de Zuleta (1995) el aprendizaje no está motivado por el deseo de saber algo que se nos ha hecho necesario, inquietante, interesante, o por la solución de una incógnita que nos conmueve, sino por la nota, la promoción, la competencia, el miedo de perder el año y ser regañado o penado. Incluso, en medio de su discurso, varios alumnos mencionan el suicidio como última instancia, cuando llegan al punto hasta de perder el gusto por la vida misma.

Es decir, prestar atención a un sin fin de aspectos que la escuela aún desestima y que provienen del ámbito familiar, social y cultural, que urge atender y procesar, porque de lo contrario, estaríamos como escuela agudizando los factores de riesgo de los alumnos, que son aquellos que en términos de sus entornos, son nombrados por ellos mismos como violencias, experiencias traumáticas, pérdidas, entre muchos otros, que afectan las interacciones consigo mismo, con otros, con sus contextos comunitarios.

Esto conlleva a conductas observables que, terminan finalmente desbordando a los maestros y a la escuela, sin poder comprender que obedecen a las diferencias y particulares formas de habitar hoy de los niños, niñas y adolescentes la escuela, que merecen ser reconocidas para actuar como educadores, sin pretender borrarles o desaparecerles sus psiquismos.

Sin duda alguna estas narrativas tienen que presentar un camino a modo de antesala para determinar y reconocer factores potenciadores conducentes a posibles experiencias extremas que lleven al alumno a acabar con su vida, cuando en los ideales de la educación están las enseñanzas sobre cómo cuidarla, proyectarla y dotarla de sentido, pues es claro que el componente emocional es determinante para el rendimiento académico y la prevención del fracaso escolar.

Pero ¿quién es el Otro de la Pedagogía? El Otro de la Pedagogía para nosotros es aquel o aquella alumna, que, con sus modos de ser, de moverse, de mirar, de sentir, de oír, de escuchar, de

expresarse, la enfrentan a su metodología, su didáctica y su concepción de la relación educativa en forma de problema. En definitiva, el Otro de la Pedagogía (es decir los otros, las otras) son aquellas alumnas y alumnos, que desde sus modos de estar en el mundo la cuestionan, porque hacen tambalear sus principios con su sola presencia en las aulas (Pérez de Lara, 2009, p. 1).

Alternativas posibles serían el enfoque transversal para desarrollar las habilidades socioemocionales en las aulas y escuelas, esas habilidades para la vida que nos ayudan a ponemos en práctica siempre y en todo lugar y que sacan al ser humanos de los perfiles idealizados.

Así, la metáfora del río no solo nos invita a comprender las experiencias desde una perspectiva más profunda, sino que también nos recuerda la importancia de *“fluir con nuestras vivencias, permitiendo que cada experiencia nos transforme y nos lleve a nuevos cauces”*, a nuevos horizontes de comprensión y de significado. En el recorrido de este río, los estudiantes aprenden *“a navegar sus vidas”*, a interpretar sus experiencias y a encontrar en cada vivencia una oportunidad para crecer y avanzar en el curso inevitable y maravilloso de la existencia humana.

8. Horizontes futuros de investigación

En relación con las propuestas para futuras investigaciones, se sugiere realizar un estudio longitudinal que examine el impacto de las etiquetas diagnósticas en la autoestima y el rendimiento académico de los alumnos a lo largo del tiempo. ¿Cómo afectan estas etiquetas a la percepción que los alumnos tienen de sí mismos y su desempeño académico a largo plazo? Este estudio debería incluir intervenciones específicas diseñadas para mitigar los efectos negativos de dichas etiquetas y fomentar una percepción más positiva de sí mismos entre los alumnos.

Asimismo, sería beneficioso llevar a cabo análisis comparativos entre diferentes tipos de instituciones educativas para comprender cómo las políticas y prácticas específicas impactan en las experiencias de desborde de los alumnos. ¿Qué factores institucionales contribuyen a mejorar o empeorar el bienestar estudiantil?

Otra área de investigación recomendada es el papel del apoyo entre pares en la gestión de la salud mental en las escuelas. ¿Cómo influye el apoyo entre pares en el bienestar emocional y académico de los alumnos? Estudios más profundos en este campo podrían desarrollar programas basados en la evidencia para fortalecer las redes de apoyo entre pares.

Además, se propone realizar estudios sobre la carga de trabajo y el bienestar de los educadores, considerando cómo estos factores afectan su capacidad para atender las necesidades emocionales y académicas de los alumnos a la luz de la siguiente pregunta. ¿Cómo pueden las políticas de apoyo docente mejorar el clima educativo y la calidad de la enseñanza?

Por otro lado, se sugiere el uso de metodologías participativas en la investigación educativa, que involucren activamente a alumnos, maestros y padres en el proceso de investigación. ¿Cómo puede la participación activa de estos actores en la investigación mejorar la calidad de los resultados y fomentar un sentido de agencia y colaboración en el desarrollo de soluciones educativas?

Finalmente, sería valioso investigar cómo las políticas educativas actuales influyen en la inclusión o exclusión de alumnos con necesidades especiales o aquellos que enfrentan desafíos socioemocionales. ¿Cómo pueden estas políticas asegurar que ningún estudiante sea marginado debido a prácticas institucionales inadecuadas?

Además, se recomienda investigar cómo los alumnos resisten y negocian con las estructuras de poder dentro de las escuelas. ¿Cómo pueden los alumnos ser agentes activos en la transformación de sus entornos educativos?

Referentes Bibliográficos

- Acosta, L. (2024). *La construcción social del alumno transgresor: los efectos performativos en la práctica de narración al alumnado en una escuela pública*. [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia], Medellín, Colombia.
- Aliste, A. d. C. y Alfaro, V. P. (2007). *Educación emocional una alternativa para evitar el fracaso escolar y social*. Educación. Academia. Chile. <https://acortar.link/AIwuid>
- Antelm, A., Cacheiro, M., y Gil-López, A. (2015). *Análisis del fracaso escolar desde la perspectiva del alumnado y su relación con el estilo de aprendizaje*. Educación y Educadores, 18 (3), 471-489. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.6>
- Armero Pedreira, P., Bernardino Cuesta, B., & Bonet de la Luna, C. (2011). *Acoso escolar*. Revista Pediatría de Atención Primaria, 13(52), 661-670. <https://acortar.link/qt4LRy>
- Bárcena, O., Larrosa, B., & Mèlich, S. (2006). *Pensar la educación desde la experiencia*. Revista Portuguesa de Pedagogía, (40-1), p. 233-259. <https://acortar.link/yo4DYP>
- Barreto, M. (2011). *Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2 (9), pp. 635 – 648. Universidad de Antioquia. Colombia. <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v9n2/v9n2a11.pdf>
- Bayar & Karaduman (2021). The Effects of School Culture on Students Academic Achievements. ERIC THESAURO. Turquía. <https://lc.cx/vCHzaf>
- Bettelheim, B. (1982). *Educación y vida moderna*. Editorial Crítica.
- Benyakar, M. (2016). *Lo disruptivo y lo traumático*. San Luis. Universidad Nacional de San Luis. Argentina. <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2018/03/Disruptivo-traumatico.pdf>
- Bourdieu, P. (1986). *Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo*. En Materiales de Sociología Crítica. Ed. La Piqueta. Madrid, 1986.
- Brinkmann, W. (1986). *La niñez en proceso de transformación. Consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la pedagogía*. Scribd. Würzburg. <https://bit.ly/3ROLJXV>
- Caperna, A. (2008). *Emociones y salud*. Aula de Innovación Educativa, 173-174 (pp. 61-64).
- Chaves A., Gutiérrez P., Meza V., Ávila A., & Rojas M. (2021). *Los primeros auxilios psicológicos aplicados por profesionales en orientación a personas adolescentes en una crisis emocional*. <https://acortar.link/eJ8G0K>
- Cecilia P. (s.f). *El papel de los espectadores en el acoso escolar*. Blog Psiente. [en línea]. <https://acortar.link/HlyPIQ>
- Cevasco, R. (1998). *Psicoanálisis y ciencias sociales*. Conferencia de clausura del curso de post grado “Atención primera infancia. París. <https://bit.ly/4cezxXu>
- Cominetti, R. & Ruiz, G. (1997). *Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género*. Human Development Department. LCSHD Paper series, 20, The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office.
- Cyrulnik, B. (2003). *Los patitos feos: La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Alianza Editorial.
- Degenne, A. (2009). Tipos de interacciones, formas de confianza y relaciones. REDES. Revista hispana para el análisis de redes sociales, (16) 3. pp. 1-29. <https://bit.ly/3RsT137>
- Di Napoli, P. (2018). *Una mirada a las investigaciones cualitativas sobre jóvenes, conflictos y violencia en las escuelas secundarias de América Latina. Entre Diversidades*. Revista de ciencias sociales y humanidades REDALYC. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=455959674001>
- Díaz, A. (2021). *El lugar de las emociones en las experiencias de fracaso escolar de los niños y las niñas de grado tercero - cuarto de primaria de la institución Educativa Asia Ignaciana: Un abordaje Psicopedagógico*. [Tesis de maestría. Universidad Pontificia Bolivariana] Medellín, Colombia.
- Duarte, D. (2003). *Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual*. Revista Iberoamericana de Educación. Colombia. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/524Duarte.PDF>
- Duschatzky, S., & Skliar, C. (2000). *La diversidad bajo sospecha*. Reflexiones Sobre Los Discursos De La Diversidad y Sus Implicancias Educativas. Academia. <https://bit.ly/4aVZHOc>

- Durkheim, E. (1983). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. La evolución pedagógica en Francia. Morata. Madrid – España. <https://bit.ly/3x6H0JZ>
- Erikson, E. (1950). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Hormé.
- Fernández A, Jiménez, M., Martín, D. (2003). *Emoción y motivación humana. La adaptación humana*. Dialnet, Unirioja. Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=152861>
- Fernández, N., Fallas, M., García, J. (2020). *Voces protagónicas para el bienestar en la escuela: análisis cualitativo de la perspectiva de los agentes implicados*. Voces y Silencios. (11), N° 2, pp. 49 – 66. Uniandes. <https://bit.ly/4ck0tp8>
- Filippi, C. (2007). *La escuela medicada: entre desbordes cotidianos y la misión de educar*. [Tesis de Licenciatura Universidad de la República]. Uruguay. <https://bit.ly/45rSXXo>
- Figuroa, A. & Campbell, Ó. (2014). *Determinantes sociales de la salud; su relevancia en el abordaje de los problemas de salud mental infantil. El caso del TDAH*. Boletín clínico hospital infantil del estado de sonora, 31(2), 66-76. <https://bit.ly/3XIRHCP>
- Flyvbjerg, B. (2004). *Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso*. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), 106(1), 33-62. <https://bit.ly/4b0ESRU>
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. Ensayo contemporáneo*. Círculo de lectores, Colombia.
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica*. Siglo XXI editores. Argentina. <https://acortar.link/qz77Ms>
- Freire, P., & Mellado, J. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores. Argentina. <https://bit.ly/3Xlv1CK>
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias: Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcontica*. Estante Editorial. Buenos Aires – Argentina. <https://bit.ly/3XIPF5G>
- Frigerio, G. (2014). *Conferencia de clausura: hipótesis para comprender lo que se pone en juego en estos tiempos*. RES: Revista de Educación Social, (18), 6. <https://bit.ly/3VE3Rpz>
- Frigerio, G. & Rodríguez, C. (2018). *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo*. Noveduc libros. (p.17 - 58). Argentina.
- Freud, S. (1905). *Three Essays on the Theory of Sexuality*. London: Imago Publishing Company. https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Freud_SE_Three_Essays_complete.pdf
- Freud, S. (1986). *El malestar en la cultura*. En J. L. Etcheverry (Traduc.), *Obras completas: Sigmund Freud* (Vol. 21, pp. 57-140). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo originalmente publicado en 1930).
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. Escuela de filosofía. Universidad ARCIS. Chile. <https://bit.ly/4aZYPIn>
- Fuster, D. (2019). *Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones*. 7(1), 201-229. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima Perú. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, B., González, S., Quiroz, A. & Velásquez, A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Funlam-Fiuc. Colombia. <https://bit.ly/4emUKkh>
- Galeano, M. (2004 a). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. La Carreta.
- Galeano, M. (2004 b). *Diseño de proyectos en la Investigación cualitativa*. Fondo editorial Universidad EAFIT. Medellín.
- Gallego & Paniagua. (2020). *Una escuela a varios tonos: Literatura y otras artes en la construcción de subjetividades*. [Tesis de maestría. Universidad de Antioquia]. Repositorio U. de A. Colombia.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. <https://bit.ly/3VnpoBt>
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Le libros. Buenos Aires. Argentina. <https://bit.ly/3RpMrKO>
- Gracia, M. & Sánchez, A. (2020). *La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones postobligatorias: itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar*. Papers: revista de sociología, 105(2), 0235-257. España. <https://acortar.link/X31DZS>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). *Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning*. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474. <https://bit.ly/3yVBZ7k>

- Guzmán, C. & Saucedo, C. (2015). *Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela ya los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y alumnas*. Revista mexicana de investigación educativa, 20(67), 1019-1054. México. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n67/v20n67a2.pdf>
- Kaplan, C. & García, S. (2006) *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Educación. Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005386.pdf>
- Kaplan, C. & Szapu, E. (2019). *Jóvenes y subjetividad negada: apuntes para pensar la intervención socioeducativa sobre prácticas autolesivas y suicidio*. Psicoperspectivas, 18(1), 1-11. Argentina. <https://acortar.link/x2tBsh>
- Korienfeld, D. (2005). *Psicopatologización de la infancia y la adolescencia*. Publicado en Sexualidad, Salud y Derechos, Colección Ensayos y Experiencias N° 57, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires. <https://docer.ar/doc/ss051v>
- Lacan, J. (1966). *Acerca de la estructura como mixtura de una Otredad, condición sine qua non de absolutamente cualquier sujeto*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Chile. <https://bit.ly/4bVI0AX>
- Larrosa, J. (1996). *Experiencia (y alteridad) en educación*. Estudios sobre literatura y formación. Tercera edición ampliada en Fondo de Cultura Laertes. Barcelona. <https://bit.ly/3Rs2dVp>
- Larrosa, J. (2001). *Lenguaje y educación*. Revista Brasileira de educación, (16), 68-80. <https://acortar.link/vSYLOi>
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Aloma. Revista de Psicología En ciencias de la ed., 2006, núm. 19, p. 87-112. <https://lc.cx/vXNT6C>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. 3ª ed. Barcelona: Editorial Graó. <https://bit.ly/3Vp0S2N>
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme Salamanca. España. <https://bit.ly/4b3qKr5>
- Ley 1620, (2013). *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*. MEN, Bogotá Colombia. <https://bit.ly/3VlcjZC>
- Lozano, A., (2003). *Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 1(1), 43-66. <https://acortar.link/maaXyE>
- Lozano, E. (2018). *La identidad corporal y la conducta autolesiva. Experiencia de una joven cutter*. [Trabajo de grado Universidad de Antioquia] Repositorio U. de A. Colombia. <https://bit.ly/4cmmcx1>
- Martínez-Otero, V. (2009). *Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria*. Revista Iberoamericana De Educación, 51, 67–85. <https://doi.org/10.35362/rie510622>
- McDermott, R. (2011). *The passions of learning in tight circumstances: Toward a political economy of the mind*. Yearbook of the National Society for the Study of Education, v109 n1 p144-159. New York. <https://eric.ed.gov/?id=EJ903539>
- Meischenguiser, E. (2021). *La convivencia y el saber hacer escolar interpelados ante sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión en las modalidades colectivas establecidas*. [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. FLACSO Andes. Biblioteca Digital. Región Andina y América Latina. <https://acortar.link/nGFejj>
- Mélich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Departamento de ciencias sociales y humanas. Vol 4. N° 7. Universidad de Medellín. Colombia. <https://bit.ly/3XoJcqY>
- Mélich, J. (2010). *Ética de la Compasión*. Barcelona: Herder. <https://bit.ly/3VCXwuq>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Lineamientos para la implementación de la jornada única en Colombia durante el 2018*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-367130_recurso.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y políticas de acogida, bienestar y permanencia*. Bogotá. <https://bit.ly/3ySX3eH>
- Mosquera, C. & Rodríguez. (2018). *El proyecto educativo institucional como fundamento para formar la subjetividad ética heterónoma*. Colombia: DIALNET. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2673>

- Muñoz, M. & Bisquerra, R. (2013). *Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guispúzcoa: Análisis cuantitativo*. Revista de psicología y educación. Edupsykhé. Vol. 12. N° 1, 3 – 21. Barcelona. <https://acortar.link/y4Lr79>
- Najmanovich, D. (2001). *Pensar la subjetividad: complejidad, vínculos y emergencias. Utopía y praxis latinoamericana*. Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social, (14), 106-111. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27901409.pdf>
- Narodowski, M. (2013). *Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño*. Actualidades pedagógicas. (62), 15 – 36. Universidad Torcuato Di Tella. <https://acortar.link/WsgVHH>
- Navarro, E. (2003). *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2), 0. España. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Nussbaum, M. (2016). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor importa para la justicia?* Paidós. <https://bit.ly/3VpN8Fj>
- ONG Internacional Bullying Sin Fronteras. (2023). *Estadísticas Mundiales de Bullying. 2023. Colombia. 9º lugar*. Blogspot de Bullying Sin Fronteras. [En línea]. <https://bit.ly/3yZPi73>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2005). *Violencia en la escuela I / Violência na escola I*. Revista Iberoamericana de Educación, (3). 7. <https://acortar.link/bsD5UB>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) y Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS) (2017). *Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos*. <https://bit.ly/45kTBG1>
- Ortega, M. (2010). *La educación emocional y sus implicaciones en la salud*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21(2), 462-470. Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía. <https://acortar.link/N5RJEU>
- Özcan, M. (2022). *Student Absenteeism in High Schools: Factors to Consider*. Turquía: ERIC THESAURO. <https://bit.ly/4endjVK>
- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Más allá de las técnicas en Educación especial. Barcelona, Laertes. <https://bit.ly/4b3pDhV>
- Pérez, M. (2020). *La palabra menos pensada*. La dimensión política del discurso escolar en el jardín de infantes. Revista de Pedagogía Crítica. (27) 108 – 130. Argentina. <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/download/2234/2409/>
- Pérez, V., Nieto, J. & Santamaría J. (2019). *La Hermenéutica y la Fenomenología en la Investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Civilizar Ciencias Sociales y Humanas, 19(37), 21-30. <https://acortar.link/LnI0Ev>
- Pulido, F., y Herrera, F. (2017). *La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico*. Ciencias Psicológicas, 11(1), 29-46. Uruguay. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459551482004>
- Ramírez, L., Alfaro, J., Heine, P., Easton, P. (2018). *Recreation, Free Time and Well-Being According to Children and Adolescents in Chile: Mediator Meanings of Satisfaction*. Springer International Publishing AG, part of Springer Nature. Chile. <https://bit.ly/3x5FGah>
- Ramazanoglu, M. (2020). *The Relationship between High School Students Internet Addiction, Social Media Disorder, and Smartphone Addiction*. World journal of education. (10) 4, Turquía. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1266945.pdf>
- Rancière, Jacques (1996), *El desencuentro*. Política y filosofía. Nueva Visión. Argentina. https://arditiesp.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/ranciere_desacuerdo_completo.pdf
- Rancière, Jacques (2000), *Política, identificación y subjetivación*, en Arditi Benjamín (ed.), El Reverso de la diferencia, Nueva Sociedad, pp. 145-152. Argentina. <https://bit.ly/3VCSD4G>
- Rendón, M., Cano, L., Holguín, H., Varela, M., Galván, M., Barboza, Y., Zapata, V. (2018). *Estilística educativa. Experiencias investigativas sobre estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza*. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia. <https://bit.ly/3Rms55i>

- Rockwell, E. (2011). *Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?* Argentina: UNIRIOJA. <https://bit.ly/3KDTdsJ>
- Rodríguez, L. (2009). *Los relatos digitales y su interés educativo*. En Revista Educação, Formação & Tecnologias, vol. 2 (1). <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/81/6>
- Roel, I., Sofía, C., Lombardo, E., Arougueti, E. (2009). *Los desbordes de la subjetividad*. Congreso Marplatense de Psicología. Mar de plata. <https://bit.ly/3Rt2zv3>
- Russel, B. (2006). *Unstructured and Semistructured Interviewing*, En *Researched Methods in Cultural Anthropology*. Beverly Hills. Sage pp 203-224. New York. <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/40820/1/17.pdf.pdf>
- Sacristán, J. (2001). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata. <https://acortar.link/evITKb>
- Sacristán, J. G. (2003). *El alumno como invención*. Ediciones Morata. <https://acortar.link/evITKb>
- Simons, H. (2011). *El Estudio de Caso: Teoría y Práctica*. Madrid, España. Ediciones Morata. <https://bit.ly/3z1cAJC>
- Skliar, C. (2005). *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad*. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Revista Educación y pedagogía, 17(41), 11-22. <https://acortar.link/icwsIw>
- Stake, E. (1999). *Investigación con estudios de casos*, Morata. Madrid: España.
- Terigi, F. (2014). *Discurso normativo y prácticas normalizadoras en el sistema educativo*. Clase 6, Seminario II. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina
- Tizio, H. (2007). *Síntomas actuales en la educación de los niños y adolescentes*. Psicología en Revista, 13(1), 193-200. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v13n1/v13n1a12.pdf>
- Toro, G. (2019). *Búsqueda de estrategias psicopedagógicas desde el arte para niños que presentan comportamientos disruptivos en el aula de clase, dirigido a los docentes de la institución educativa Yermo y Parres de Medellín*. Colombia. <https://bit.ly/4ciQ6SD>
- UNESCO. (s.f.). *La educación transforma vidas*. <https://acortar.link/QMwWLN>
- UNICEF. (2021). *Estado Mundial de la Infancia 2021: En mi mente: promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. Unicef: para cada infancia, 85. <https://www.unicef.org/es/media/108171/file/SOWC-2021-Resumen-Ejecutivo.pdf>
- Untoiglich, Gisela. (2005). *Lectura crítica del déficit atencional en los niños. inquietos, desatentos, movedizos*. Documento electrónico. Novedades educativas. Página 12. Argentina. <https://bit.ly/4aVXT7S>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y experiencia vivida. Barcelona: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books. <https://bit.ly/3VqDwtR>
- Vásquez, L. (2021). *Entre el médico y el maestro: discursos eugenésicos y profilácticos que configuraron las prácticas escolares con los niños anormales, enfermos, huérfanos, abandonados y delincuentes en la primera mitad del siglo XX en Colombia*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Bogotá. <https://bit.ly/3VlaJHa>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y Juego*. Gedisa, Barcelona. <https://bit.ly/4bYiOsb>
- Yin, R. (1994). *Case study research Design and Methods*. U.S.A. Sage. <https://bit.ly/3xrPQ4S>
- Zelmanovich, P. (2007). *Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias* [Conversatorio]. En Ciclo de Cine y Formación Docente. Tierra del Fuego, Argentina. <https://bit.ly/4chiZ1F>
- Žižek, S. (2003). *Sublime objeto de la ideología*. Siglo veintiuno editores. Argentina. <https://bit.ly/3Vnn9y3>

Anexos

Anexo 1 Y 2



Proyecto de investigación: Sentidos otorgados por los alumnos a las experiencias de desborde en el contexto escolar. Un estudio de caso múltiple en dos instituciones educativas del departamento de Antioquia.

ASENTIMIENTO INFORMADO..

Ciudad _____ Fecha _____

Esta investigación pretende comprender los sentidos otorgados por los alumnos a las experiencias de desborde en el contexto escolar. La Institución Educativa cuenta con la aprobación del rector para la realización del trabajo de campo, el cual permitirá recoger información, análisis e interpretación para la comprensión acorde al objetivo. Para ello se diseñaron técnicas e instrumentos que podrán variar un poco, pero que en general permitirán conversaciones fluidas a través de algunos talleres interactivos y entrevistas semiestructuradas en las que se incorporará una grabadora para registrar las apreciaciones de los participantes. También se tomarán eventualmente registros fotográficos o videos sin que su rostro sea expuesto, de tal modo que se asegure que la información derivada de este estudio no vulnere en ningún momento, forma o circunstancia, los derechos de los participantes. En ese sentido, se utilizará la información sólo con fines académicos y de divulgación científica para documentar los resultados del proyecto.

Aunque no existe beneficio o remuneración por la participación voluntaria, el compromiso ético por parte de las investigadoras incluye principios de confidencialidad plena con los datos generados, por lo que la información recogida será transcrita y se adjudicarán códigos ficticios, de tal modo que no comprometen la información confidencial de los participantes. Así mismo, cabe resaltar que no existen mayores riesgos para la salud física o mental de quienes participan, excepto que exista la posibilidad de transformación en modos de pensar o expresarse a partir de dicha vinculación en los talleres, que, si bien no se puede medir o predecir, partirá de la consciencia de las investigadoras del cuidado en procesos educativos y formativos de los participantes.

Dicha investigación será llevada a cabo por las investigadoras Mery Johanna Posada Castaño y Sandra Bibiana Duque Pineda, estudiantes de La Maestría Estudios en Infancias de la Universidad de Antioquia. Medellín - Colombia.

Aunque el objeto de investigación fue definido por las investigadoras estarás haciendo parte de él desde el principio hasta el final y tu voz, lo que piensas, crees y sientes sobre ello, será tenido en cuenta durante el proceso, así como la manera en que recogeremos la información a través de las actividades, por lo que los resultados finales también serán construidos contigo y se te dará a conocer el documento final. En caso de que desees retirarte, eres libre de hacerlo en cualquier momento del proceso sin ningún tipo de consecuencias por ello. Por tanto, solicitamos amablemente firmar el documento como autorización para la participación en esta investigación:

Firma del representante legal del menor: _____ Teléfono: _____

Firma del niño, niña o adolescente participante: _____

Si requiere solicitar más información o tiene preguntas acerca de este estudio, puede ponerse en contacto con las investigadoras a través de los contactos referidos a continuación.

Mery Johana Posada Castaño Cel: 3018219097 correo electrónico mery.posada@udea.edu.co.
Sandra Bibiana Duque Pineda Cel: 3117176475 correo electrónico: bibiana.duque@udea.edu.co.



Proyecto de investigación: Sentidos otorgados por los alumnos a las experiencias de desborde en el contexto escolar. Un estudio de caso múltiple en dos instituciones educativas del departamento de Antioquia.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Ciudad _____ Fecha _____

Esta investigación pretende comprender los sentidos otorgados por los alumnos a las experiencias de desborde en el contexto escolar. La Institución Educativa cuenta con la aprobación del rector para la realización del trabajo de campo, el cual permitirá recoger información, análisis e interpretación para la comprensión acorde al objetivo. Para ello se diseñaron técnicas e instrumentos que podrán variar un poco, pero que en general permitirán conversaciones fluidas a través de algunos talleres interactivos y entrevistas semiestructuradas en las que se incorporará una grabadora para registrar las apreciaciones de los participantes. También se tomarán eventualmente registros fotográficos o videos sin que su rostro sea expuesto, de tal modo que se asegure que la información derivada de este estudio no vulnere en ningún momento, forma o circunstancia, los derechos de los participantes. En ese sentido, se utilizará la información sólo con fines académicos y de divulgación científica para documentar los resultados del proyecto.

Aunque no existe beneficio o remuneración por la participación voluntaria, el compromiso ético por parte de las investigadoras incluye principios de confidencialidad plena con los datos generados, por lo que la información recogida será transcrita y se adjudicarán códigos ficticios, de tal modo que no comprometen la información confidencial de los participantes. Así mismo, cabe resaltar que no existen mayores riesgos para la salud física o mental de quienes participan, excepto que exista la posibilidad de transformación en modos de pensar o expresarse a partir de dicha vinculación en los talleres, que, si bien no se puede medir o predecir, partirá de la consciencia de las investigadoras del cuidado en procesos educativos y formativos de los participantes.

Dicha indagación será llevada a cabo por las investigadoras Mery Johanna Posada Castaño y Sandra Bibiana Duque Pineda, estudiantes de La Maestría Estudios en Infancias de la Universidad de Antioquia. Medellín - Colombia.

En caso de que no desee participar o desee retirarse, es libre de hacerlo en cualquier momento del proceso sin ningún tipo de consecuencias por ello. Por tanto, solicitamos amablemente firmar el consentimiento y autorización para la participación en esta investigación:

Yo _____ (Nombre y apellidos) con documento de identidad tipo ____

Nº _____ En libertad de mis facultades autorizo el uso de la información derivada de esta investigación para fines académicos de la investigadora aquí indicada.

Firma: _____ Teléfono: _____

Si requiere solicitar más información o tiene preguntas acerca de este estudio, puede ponerse en contacto con las investigadoras a través de los contactos referidos a continuación.

Mery Johana Posada Castaño Cel: 3018219097 correo electrónico mery.posada@udea.edu.co.
Sandra Bibiana Duque Pineda Cel: 3117176475 correo electrónico: bibiana.duque@udea.edu.co.