



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1803

**Facultad de Educación**

**El viaje de Alicia entre el País de las Maravillas y la escuela:  
Una lectura de la violencia simbólica y la educación intercultural**

**CLARA MARÍA PASTRANA REYES  
MARÍA FERNANDA GUIZADO LOPERA  
YUDY ASLEDY RUIZ MOSQUERA**

Asesor

**Dr. EDISSON CUERVO MONTOYA**

**Trabajo presentado para optar al título de  
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias sociales**

**Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación**

**Medellín**

**2016**

Biblioteca Digital CEDED

Hay diferentes formas en las que la violencia se vive en las instituciones educativas femeninas, y el fenómeno es tan común que se naturaliza y todas sus manifestaciones llegan a nombrarse con palabras comodines como bullying, matoneo o violencia escolar. Mas, en la escuela existe también la violencia simbólica que, como lo dirían Bourdieu y Passeron (2001), son “las suaves formas” de ejercer el poder dentro y fuera de las aulas, que en muchos casos se institucionalizan. Entonces, este proyecto de investigación se trazó como objetivo, dentro del paradigma cualitativo, con enfoque biográfico narrativo, y utilizando la estrategia estudios de caso, comprender la manera en que la violencia simbólica se materializa en la Institución Educativa La Presentación en desencuentros interculturales y silenciamientos de las voces de sus estudiantes. Esta investigación se hizo bajo el sustento teórico de los estudios culturales, y se logró por medio de la triangulación de las fuentes. Se obtuvieron cinco categorías macro: Estrategias para el manejo de la autoridad y control de grupo, Relaciones estudiante – docente, Violencia escolar, Características de las estudiantes y Estrategias para mejorar la convivencia escolar, donde se confronta la violencia simbólica con la educación intercultural que ausculta el reconocimiento por el otro, para visibilizar y devolverles la voz a esos actores educativos que son los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje.

**Palabras claves:** Cultura, Violencia simbólica, Género, Educación intercultural.

There are different ways in which violence exists in women's educational institutions. This phenomenon is so common that all of its manifestations get to be called with wildcard names such as bullying or school violence. However, symbolic violence also exists at school and they are, as Bourdieu and Passeron would say, the “soft forms” of exerting power inside and outside the classroom which in many cases are institutionalized. For this reason, this research project, within the qualitative paradigm, with a narrative biographical approach, and using case study strategy, aimed to understand how symbolic violence is materialized in Institucion Educativa La Presentacion with intercultural disagreement and silence of students' voices. This research was conducted under the theoretical foundation of cultural studies, and was achieved through triangulation of sources. Five macro- categories were obtained: Use of authority and group control strategies, Student–teacher relationship, School violence, Students' characteristics and Strategies to improve school cohabitation. In this research, symbolic violence is faced to intercultural education, which recognize the appreciation for others, to draw attention and bring the voices back of those who are involved in education, those who has the leading role in the teaching–learning process.

**Key words:** Culture, Symbolic violence, Gender, Intercultural education.

Há diferentes formas nas que a violência é vivida nas instituições educativas femininas; e o fenômeno é tão comum que o mesmo se naturaliza e todas suas manifestações chegam para ser nomeado com palavras comodines como bullying, assédio moral ou violência na escola. Mas, na escola existe também a violência simbólica, que como diriam Bourdieu e Passeron (2001), são “as formas macias” de exercício do poder, dentro e fora das salas de aula, que em muitos casos têm uma institucionalização. Por esta razão, este projeto de pesquisa trocou-se o objetivo, dentrodo paradigma qualitativo, com aproximação narrativa biográfica e utilizando a estratégia de estudos de caso, sob a base teórica dos estudos culturais, ele é alcançado por meio de fontes de triangulação, obtendocinco categorias macro: Estratégias para a gestão da autoridade e o controle de grupo, Relação professor-aluno, Volência da escola, Caraterísticas das estudantes y Estratégias para melhorar a convivencia da escola, onde se confrontará a violência simbólica com o chamado que faz a visão intercultural do reconhecimentopelo outro, para visualizar e restaurar lhes a voz dissos atores educativos que são os protagonistas do proceso de ensina-aprendizagem.

**Palavras chaves:** cultura, violência simbólica, gênero, educação intercultural

A **Dios** queremos agradecer por habernos permitido llegar hasta aquí, por ayudarnos en cada paso de este camino académico, por amor y fortaleza.

A nuestros **maestros** quienes nos dieron lo mejor de sí para culminar nuestra carrera, y en especial a nuestro asesor Edison Cuervo por compartir con nosotras todos sus conocimientos y experiencias para poder terminar este trabajo de investigación.

A nuestras **estudiantes** por recibirnos y colaborarnos en todas nuestras locuras.

A nuestras **familias** por su gran apoyo, por su amor y dedicación.

Yo (Yudy) quiero dedicar este trabajo de una manera muy especial a mi hermana Alexandra que nunca dejó de creer en mí, y siempre vio lo que yo no veía de mi misma. A mi esposo por su compañía y comprensión, a mis hijos por su amor y paciencia.

Yo (Clara) quiero dedicar este trabajo a mi amado esposo Juan Pablo, por apoyarme en todas mis locuras, por su amor, comprensión y tiempo, por creer en mí y ayudarme a alcanzar mis metas. A mis padres y a mi hermana Raquel por apoyarme durante todo este tiempo, por su amor y ayuda, que sé que sin ellos nada de esto hubiera sido posible. Y por último a mis queridas compañeras y amigas María Fernanda y Yudy con todo mi amor y cariño.

Yo (María Fernanda) quiero dedicar este trabajo a mi madre y a mi hermana que son las que me impulsan día a día a cumplir mis metas y siempre querer ir más lejos. También quiero dedicarlo a mi abuela que está en el cielo y sé que sería muy feliz viendo los frutos de todos estos años de esfuerzos.

## Por la madriguera del Conejo Blanco

### Prólogo

-Y ahora –dijo el Grifo, dirigiéndose a Alicia-, cuéntanos tú alguna de tus aventuras. –Puedo contaros mis aventuras... a partir de esta mañana –dijo Alicia con cierta timidez-. Pero no serviría de nada retroceder hasta ayer, porque ayer yo era otra persona. –¡Es un galimatías! Explica todo esto –dijo la Falsa Tortuga. –¡No, no! Las aventuras primero –exclamó el Grifo con impaciencia-, las explicaciones ocupan demasiado tiempo. (Carroll, 2002, p.17)

Y nosotras tenemos muchas aventuras que contar y muchas explicaciones que dar.

Este equipo de trabajo está conformado por tres estudiantes de la licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales. Somos tres mujeres, tan diferentes pero al fin y al cabo mujeres. Una deportista y soltera; una recién casada; y una casada con dos hijos. Pero nos unen, no solo la carrera y esta tesis, sino también los sueños y los anhelos de vernos en una posición diferente con la que iniciamos en la universidad, vernos ejerciendo nuestra vocación, y vernos sirviendo a los demás. Y aunque tengamos visiones diferentes del mundo, como la religión, una es católica, otra mormona y la otra protestante, o el gusto por idiomas diferentes, una aprende alemán, otra inglés y la última, portugués, pero a pesar de todas las cosas que nos hacen tan distintas, nos une la creencia en Dios, a parte de una gran amistad y la admiración de la una por la otra.

Por lo que no es de extrañarse que para el momento de realizar esta investigación, cada una tenía una idea y un tema disímil que le interesaba observar e investigar; entre otras cosas, porque las ciencias sociales en su abanico de conocimientos, nos permite pesquisar en múltiples y diversos contenidos de gran interés, contextos y entornos.

Y nos lanzamos por el agujero para entrar a la madriguera del Conejo Blanco, que nos conduciría al País de las Maravillas, al que reconocemos como ese mundo diverso que es la Escuela. Al acercarnos a la institución educativa donde realizamos la práctica pedagógica profesional, de ante mano teníamos la intención de observar diferentes fenómenos sociales en el marco de la formación ciudadana. En un principio creímos pertinente realizar en la institución una intervención, frente a la ausencia de un Proyecto Pedagógico en Formación Ciudadana, e implementar además, una estrategia didáctica y de esa intervención sacar el trabajo de grado.

Y sin querer entramos en un mundo femenino, lo que nos motivó a investigar desde la perspectiva del género, sin atender a lo femenino como débil o en condición de víctima, porque lo que veíamos en la institución educativa no lo permitía, era contrario a lo que normalmente se ve en las mujeres.

Para continuar con nuestras aventuras en el “País de las Maravillas”, sumergidas en el ámbito escolar, nos encontramos con diferentes comportamientos que observábamos, sabiendo que no eran adecuados por parte de los maestros y de las estudiantes, pero sí, muy relevantes; sin embargo, no sabíamos cómo nombrarlos, y fue angustiante, hasta que gracias a un milagro, tuvimos la intervención del doctor Edison Cuervo en asesoría. Y allí nos ubicamos, ¡logrando poner los pies en la tierra después de esa larga caída por la madriguera del Conejo Blanco!, y ver que esos comportamientos son una realidad más común de lo que se cree. Y esa realidad la pudimos nombrar como violencia simbólica, que por su carácter invisible y solapado no es perceptible a simple vista y por eso es difícil de distinguir como algo cotidiano y habitual, porque en la mayoría de los casos que conocemos nos enfrentábamos a la violencia escolar, el matoneo o bullying, no obstante, habían causas de fondo.

Mas, gracias a la etapa de observación pudimos diferenciar la violencia simbólica de la violencia directa y todas sus expresiones. Y allí nació este proyecto de investigación. E iniciamos confrontando esta realidad con la interculturalidad, perspectiva que era nueva para nosotras y nos estaba atravesando la vida de una forma magnífica.

Después de haber delimitado nuestro tema y campo de acción, comenzamos a acercarnos al naciente tema de nuestro interés, sabíamos que sobre la violencia había un grueso material bibliográfico, pero al centrar el foco a lo particular de nuestra circunstancia: ‘la violencia simbólica femenina en la escuela’, los resultados fueron menos de los que esperábamos.

Encontramos textos sobre la violencia escolar, lo cual en la mayoría hacía alusión solamente al ‘bullying’ o matoneo; mientras que otros referían únicamente la violencia de género, apuntando principalmente al sufrimiento e inferioridad de la mujer construida históricamente así y sobretodo porque nuestra sociedad nos enseñó a ver a la mujer como víctima, pero nunca como victimaria.

El tema de la violencia simbólica, esa que se manifiesta en la escuela y que materializan las mujeres de diferentes formas y matices, fue muy poco el bagaje documental hallado, y menos que tuvieran que ver con la potencialidad de desarrollar un escenario para la educación intercultural.

Para desarrollar esta investigación se formularon tres etapas:

1. Una fase exploratoria. Donde se entró al campo, se contextualizó y caracterizó la institución educativa. Posterior a esto observamos los grupos donde haríamos la práctica pedagógica. Se diseñaron y aplicaron unidades didácticas y se redactaron los diarios de campo. Allí, durante esta etapa surge la formulación de nuestro problema de investigación de observar las prácticas



de violencia simbólica que se materializaban en ese entorno observado. Y rastreamos la bibliografía a tono con este nuevo tema de investigación.

2. La segunda etapa fue el trabajo en el campo, donde profundizamos en el objeto de estudio, justificamos nuestra investigación y conceptualizamos los focos centrales de la misma. Posterior a esto se diseñaron unos instrumentos que aplicamos con el fin de indagar sobre este fenómeno de la ‘violencia simbólica’ en la escuela.
3. Y como última etapa se analizan los datos de manera cualitativa y se redacta el informe final del trabajo de investigación, con un enfoque biográfico narrativo, de manera metafórica con el cuento de ‘Alicia en el País de las Maravillas’ de Lewis Carroll.

Durante cada etapa estuvimos con todos los sentidos muy abiertos y dispuestos, escuchando y observando a toda la comunidad educativa, en especial a las profesoras y nuestras estudiantes, dándonos la oportunidad de entrar al País de las Maravillas y encontrarnos con personajes como la señora Oruga, esos profesores que no se enteran de nada, aunque lo saben todo, pero actúan como si no les importara; también esos señores Gatos que solo muestran sus sonrisas para ocultar lo que realmente piensan, pues piensan que todos están locos; o esas Reinas de corazones que le quieren cortar la cabeza a todo el mundo, discriminando y excluyendo a los demás, como las que dicen: “Tras de que fea, chocuana”, o las estudiantes que dicen que hay compañeras que son como los conejillos de Indias, “dignas de burlas por idiotas o porque son tímidas y no se hacen respetar”.

Fueron días hermosos y maravillosos, donde tuvimos encuentros y desencuentros, donde nos encontramos a nosotras mismas y nos identificamos con muchas situaciones que vivimos en la escuela, y lo que cuenta al final, es que lo logramos, no salimos del sueño como Alicia,

¡continuamos en él!, compartiendo con todos esos personajes, haciendo visibles todos esos procesos que silencian las voces de esos estudiantes y que pretenden dejarle todo el poder a los maestros en el aula, en una relación vertical e inequitativa.

En este trabajo investigativo se pretendió mostrar la importancia de la visibilización de todas las manifestaciones de violencia simbólica en el ámbito escolar, para que los maestros en formación lo tomen como un referente práctico y teórico para que reflexionen continuamente sobre su ejercicio docente tanto dentro de la escuela como fuera de ella. Y es allí donde la pedagogía tiene gran relevancia porque tiene el poder de potenciar y re-significar los procesos educativos. Porque la **invisibilización** de los fenómenos sociales en la escuela agrandan los problemas de la comunidad educativa, pero en especial a los estudiantes y profesores, más la **visibilización** de todas esas realidades sociales permiten describirlas, analizar y orientar las estrategias y metodologías a seguir, y sobre todo para la toma de decisiones.

Cabe mencionar que, este trabajo no hubiese sido posible ni hubiera alcanzado el nivel académico que logramos de no haber sido por Dios, quien nos permitió todas las cosas, además agradecemos a nuestro asesor, el doctor Edison Cuervo, el cual fue reiteradamente, una fuente de inspiración y de búsqueda de la excelencia, quien nos hizo el camino de la investigación mucho más comprensible y agradable; a nuestro compañero, amigo y futuro licenciado Juan Camilo Estrada, quien nos ayudó en todo este proceso; gracias a todas las personas que de alguna u otro forma aportaron al cumplimiento de los objetivos de este trabajo investigativo. Y el mayor de los agradecimientos a nuestras familias, quienes nos pusieron alas, con las que volamos más allá de lo



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

que imaginábamos lograr, porque hoy le ponemos alas a otros como un día lo hicieron con nosotras. Por lo que podemos terminar con el pensamiento de la hermana de Alicia:

“...imagino cómo sería, en el futuro, esta pequeña hermana suya, cómo sería Alicia cuando se convierta en una mujer. Y pensó que Alicia conservaría, a lo largo de los años, el mismo corazón sencillo y entusiasta de su niñez, y que reuniría a su alrededor a otros chiquillos, y haría brillar los ojos de los pequeños al contarles un cuento extraño, quizás este mismo sueño del País de las Maravillas” (Carroll, 2002, p. 124)

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

## Tabla de contenido

Capítulo 1.....	15
Información General.....	15
1.1 Introducción.....	15
1.2 Entre el País de las Maravillas y la escuela.....	19
1.3 ¿Quién se robó las tartas?.....	22
Problematización.....	22
1.4 En el País rosado de las Maravillas.....	26
Justificación.....	26
Capítulo 2.....	31
Referentes Conceptuales.....	31
2.1 En la madriguera del Conejo.....	31
Marco conceptual.....	31
2.1.1A propósito de la cultura.....	32
2.1.2 ¿Qué es interculturalidad?.....	34
2.1.3 La educación intercultural.....	40
2.1.4 Cuando hablamos sobre violencia.....	44
2.1.5 Género.....	50
2.1.6 Recapitulando... ..	55
2.2 Abriendo la puerta del jardín.....	58
Marco teórico y referencial (Antecedentes).....	58
2.2.1 Violencia simbólica y violencia escolar.....	58
2.2.2 Educación intercultural.....	70
2.2.3 Educación y violencia de género.....	74
Capítulo 3.....	77
Metodología.....	77
Viajes a pie por el País de las Maravillas.....	77
(Ruta metodológica).....	77
3.1 Caracterización.....	78
3.2 Contextualización.....	78
3.3 Objetivo General:.....	80
3.4 Objetivos Específicos:.....	80
3.5 Diseño de la investigación.....	81
3.5.1 Paradigma investigativo.....	81
3.5.2 Enfoque de la investigación.....	83

3.5.3 Estrategia metodológica de investigación.....	86
3.5.4 Fases de la ruta metodológica en la investigación.....	88
Técnicas de investigación.....	92
Instrumentos.....	93
Técnica de análisis de datos.....	95
Consideraciones éticas.....	96
Capítulo 4.....	99
Análisis de los datos.....	99
Una carrera loca y una larga historia.....	99
(Análisis cualitativo de datos del trabajo de investigación).....	99
4.1 Estrategias para el manejo de la autoridad y control de grupo.....	101
4.2 Relaciones estudiante – docente.....	111
4.3 Violencia escolar.....	119
4.4 Características de las estudiantes.....	136
4.5 Estrategias para mejorar la convivencia escolar.....	151
4.6 El salón al final de la madriguera (Síntesis del análisis).....	167
Capítulo 5.....	174
Significación.....	174
5.1 La declaración de Alicia.....	174
(Reflexiones a modo de conclusión).....	174
5.2 Consejos de una Oruga.....	177
(Futuras líneas de investigación).....	177
Referencias bibliográficas.....	178
Anexos.....	185
Biografías.....	202



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## Tabla de figuras

Figura 1. Instrumentos simbólicos, P. Bourdieu (1989, p. 6).....	46
Figura 2. Ruta Metodológica.....	80
Figura 3. Fases de la ruta metodológica.....	88
Figura 4. Técnicas e instrumentos.....	93

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

## Capítulo 1

### Información General

#### 1.1 Introducción

La pregunta por la violencia simbólica entre la población femenina escolar, nace en las prácticas docentes realizadas en el 2015, donde gracias a las múltiples observaciones e intervenciones que se realizaron en la institución educativa La Presentación de Campo Amor, se logró determinar este objeto de estudio.

La aparente idea de homogeneidad en la población que asiste a la institución, se podría decir que fue uno de los principales motivantes para comenzar este proceso de investigación, ya que aunque es una población femenina, cabe resaltar que muchas de las estudiantes que asisten a la institución poseen diferencias muy marcadas que no solo van desde lo económico, sino también desde lo religioso, sus inclinaciones sexuales, entre otros aspectos que pasan también por lo físico y lo cognitivo de cada estudiante. Y lo cual muchas veces las hacen blanco de diferentes prácticas de segregación que en su mayoría se materializan en algo que trasciende lo físico y en esta investigación es denominado como violencia simbólica.

En el transcurso del trabajo se notará la presencia y en contraste con un ejercicio literario, que ayudó a la comprensión en mejor manera de los datos encontrados en la institución educativa. Para ello se eligió el libro de “Alicia en el País de las Maravillas”, a modo de un ejercicio interpretativo y que a manera de metáfora reflejase las diferentes vicisitudes que se presentan en el País de las Maravillas, a medida que Alicia lo recorre, más las diferentes situaciones donde se materializa la

violencia simbólica en la institución, ya que Alicia mediante su viaje es segregada por ser diferente, pero también lo hace con quienes considera “inferiores” a ella.

Es así como en esta investigación se buscó principalmente encontrar las diferentes formas en las cuales se materializa la violencia simbólica en la institución educativa, sin dejar a un lado la voz de algunas de las estudiantes para comprender de qué manera estas viven esas diversas prácticas de violencia simbólica, cómo las interpretan y cómo alrededor de esto se tejen un sin número de relaciones de poder dentro de cada espacio de la institución. De esta manera utilizando como punto de partida el objetivo general descrito anteriormente se derivan unos objetivos específicos, mediante los cuales se busca la descripción de las formas de violencia y posteriormente un análisis desde la visibilización de los diferentes discursos emitidos por la población escolar.

Cabe resaltar que la violencia simbólica en este trabajo no fue solamente abordada dentro de las estudiantes, sino que se vio como una relación bilateral entre las diferentes partes que componen la comunidad educativa, dentro de la cual, en muchas ocasiones se normalizan las prácticas de violencia simbólica como algo cotidiano que realmente no “afecta” a las estudiantes.

La investigación por tanto se fundamenta, en unos conceptos articuladores que se encargan de dar sentido al proceso de búsqueda, recolección y análisis de la información, los cuales son: cultura, trabajado desde los aportes de Martínez et. al (2007, citado en Paraquett, 2011, p. 4) , violencia, desarrollada desde Domenach (1981) y educación, desarrollado desde el aporte que hace Rojas et. al, (2005) a la educación intercultural. Estos conceptos están matizados bajo la violencia simbólica en la escuela y la educación intercultural, lo que termina dando sentido al objeto de esta



Facultad de Educación investigación y podrá ser evidenciado en el capítulo “En la madriguera del conejo” (Marco conceptual y antecedentes).

Es importante mencionar que aunque esta investigación es un estudio de caso, puede servir como un precedente para otras futuras investigaciones o preguntas acerca de las prácticas de violencia simbólica escolares, ya que se hace un muy riguroso rastreo de antecedentes y un análisis exhaustivo de los diferentes discursos recolectados a la luz teóricos como Bourdieu (2001) en el tema de la violencia simbólica, y Walsh (2006), en el tema de la interculturalidad como nueva alternativa para la escuela.

Dentro del proceso de recolección de la información, gracias a la importancia que se le prestó a las narraciones obtenidas de maestros y estudiantes, nace la idea de incorporar el enfoque biográfico narrativo a la investigación, para partir de las diversas vivencias de las personas de la comunidad educativa, devolviéndoles la voz y el protagonismo en sus diferentes experiencias en la escuela. De allí, se partió para la formulación de entrevistas, grupos focales y taller autobiográfico, donde siempre se buscó dar un protagonismo a la población escolar.

De esta manera en el proceso de investigación al buscar desencuentros interculturales, provenientes de discursos hegemónicos y de la intolerancia a lo diferente, por una parte significativa de la población escolar, se busca incorporar la interculturalidad como eje articulador y una posible propuesta mediante la cual se puede llegar al reconocimiento y respeto del otro.

El capítulo que se entiende como “Una carrera loca y una larga historia” (Análisis cualitativo de datos), atiende al proceso de análisis exhaustivo de la información recolectada en la institución

educativa a la luz del rastreo de los conceptos articulados en el marco teórico. Dentro de este proceso de análisis se logra finalmente corroborar la premisa bajo la cual inicia esta investigación, ya que se detecta como la violencia simbólica es la forma más frecuente de cómo se materializa la violencia en esta institución, desde diferentes modalidades, que son finalmente mencionadas dentro del proceso de análisis.

Del proceso de análisis e interpretación de la información antes de emitir las conclusiones de este trabajo investigativo, surgen algunas futuras líneas de investigación ya que de estas se pueden depender otros posibles objetos de estudio que pueden ayudar a comprender la interculturalidad como una posible salida a las diferentes problemáticas de violencia que se materializan en las instituciones educativas. Dentro de algunas propuestas se ve evidenciado el género relacionado con las dinámicas de violencia simbólica y también las dinámicas de subalternidad dentro de la escuela.

Finalmente en las conclusiones de este trabajo investigativo se pudo encontrar que interculturalizar la escuela y todas las partes que la conforman, es una prioridad que surge desde la emergencia de las diferentes situaciones de violencia que se presentan dentro de las escuelas. También se deja a un lado la concepción generalizada de la mujer como aquella que no produce violencia, sino que también lo hace y la materializa desde diferentes maneras, en este caso desde los diferentes códigos de análisis que se articularon desde el análisis. Además, es un insumo que acercará a los maestros y maestras que lean este trabajo, a la reflexión sobre su ejercicio docente.

A continuación se encuentra un breve resumen de la obra literaria Alicia en el País de las Maravillas a su vez contrastado con una versión comparativa de Alicia en la escuela.

## 1.2 Entre el País de las Maravillas y la escuela

<b>Alicia en el País de las Maravillas. Resumen</b>	<b>Alicia va a la escuela. Contraste con la obra literaria</b>
<p>Aburrida en el paseo cotidiano que hacía cada tarde a la orilla del río, Alicia se percató sobre un pequeño conejo blanco que iba vestido y hablaba. Lo siguió hasta su madriguera y cuando se introdujo en el túnel que parecía infinito, la llevaba a una pequeña puerta que al pasar tenía un jardín hermoso, por la cual no podía pasar porque era muy alta para entrar, encima de una mesa encuentra un frasquito que al beber de él la encoge de tamaño, pero al encontrarse lista para pasar por la puerta se percató que había dejado la llave encima de la mesa. Enojada, come entonces un pastel que la hace crecer, pero, al ver al conejo blanco deja de insistir para pasar por la puerta y lo sigue.</p> <p>El conejo deja caer sus guantes y su abanico y Alicia lo sigue persistentemente para devolvérselo, usa el abanico y se da cuenta que la hace encogerse de tamaño nuevamente, al reducirse de tamaño cae en un río de lágrimas que ella misma derramó cuando estaba grande. Y junto con otros animales hacen una carrera para secarse.</p> <p>Alicia es una niña que se precipita a decir lo que piensa lo cual irrita a los demás y la excluyen por esto. Sola, Alicia vuelve a ver al conejo blanco y este está desesperado y corriendo con miedo del enojo de la duquesa. Confunde a Alicia con su criada y la manda a que busque sus cosas. En la habitación del conejo vio frasco que decía “bébeme” y empezó a crecer tan rápidamente que quedó atrapada en la casa, y el conejo blanco y otros animales resuelven quemar la casa para sacarla de allí, Alicia come unos pasteles que la hacen menguar de tamaño de nuevo y sale corriendo hacía el bosque, en donde ve la necesidad de</p>	<p>Alicia aburrida de lo mismo que hace cada tarde en la escuela, se percata de algo que la hace pensar diferente de lo mismo que hace cada día. Y sale al patio y ve que es una tarde hermosa, pero por las tareas y clases que tiene dentro del salón no puede salir. Entra y pide permiso a su maestra para salir del salón pero Alicia debe terminar un sinnúmero de obligaciones para poder hacerlo, Alicia se siente tan pero tan pequeña por las responsabilidades, que decide hacerlo rápidamente para salir a jugar en el patio que se ha tornado hermoso por el sol brillante y la brisa fresca, pero se adentra en su cuaderno y sigue estudiando.</p> <p>Alicia termina sus deberes y junto con otras niñas sale al patio a correr, no era tan placentero como ella se lo imaginaba así que persiste en querer divertirse y hacer algo diferente en la escuela, pero ha cambiado tanto en cuanto a cómo se siente, ya que sus maestras y compañeras diariamente la presionan en cuanto que debe hacer y ser, que hace todo un río con sus lágrimas.</p> <p>Alicia es una chica que es sincera con sus pensamientos, pero eso no les gusta ni a sus compañeras y mucho menos a sus maestras, porque la consideran inferior, la mandan a hacer cosas por ellas y se siente constantemente rechazada, sola y triste.</p> <p>Durante la semana Alicia se siente confundida porque en la escuela todo parece una locura, las cosas vuelan, hay insultos, y violencia y todo está prácticamente nublado por esto. Alicia tras las cinco horas que pasa en la escuela huye para su casa.</p>

tener que cambiar de tamaño de nuevo ya que es tan pequeña que se siente frágil y débil.

Una oruga fumadora en el bosque le dice que las setas la harán cambiar de tamaño y de esta manera logra tener una estatura aceptable. En el bosque encuentra una casa, y con curiosidad entra al lugar de donde salen cosas y platos volando. Ve entonces a la duquesa en una silla con un niño extraño llorando en las manos. Esta duquesa le pegaba violentamente y lo insultaba de vez en cuando. El aire estaba lleno de pimienta y por esta razón Alicia no podía parar de estornudar. Entonces aparece el gato Cheeshire con una gran sonrisa. Alicia huyo con el niño y mientras caminaba con él este se transformó en un cerdo así que lo dejó en libertad.

El gato Cheeshire le indica el camino a Alicia hacía la casa de la liebre y celebra una fiesta de té allí con el lirón, la liebre y el sombrero. Al rato Alicia se va disgustada porque piensa que las criaturas de este mundo son groseras y disparatadas. Al irse de allí Alicia halla la entrada al jardín hermoso que había visto al principio por aquella puerta. Este jardín lo cuidan unos naipes que amenazados por la reina temen que si no lo cuidan bien les cortará la cabeza. La reina cuando aparece se perca de la presencia de Alicia y la invita a jugar croquet. Pero esta partida fue un fracaso ya que los objetos eran vivos y todo se confabulaba a que la ganadora del juego fuera la reina.

El gato Cheeshire aparece nuevamente pero solo su cabeza y la reina enojada, ordena que le corten la cabeza, lo cual es un dilema porque no se le puede cortar la cabeza a una cabeza.

Culpan a la sota de corazones de haber robado unas tartas y la llevan a juicio, Alicia está muy enfadada porque todas las criaturas que ha

Después de salir, Alicia decide pasar el rato con algunas chicas de su escuela pero después de un rato se da cuenta que las chicas son groseras porque la excluyen. Así que Alicia se marcha y se pone a prepararse para los exámenes que tendrá la siguiente semana en la escuela, pero nunca le ha ido bien, así que no comprende para que esforzarse tanto si su maestra semanas anteriores le había esclarecido que nunca le iba a ir bien.

Como era supuesto de saber Alicia reprueba sus exámenes y su maestra se enoja mucho y la sentencia a reprobar el año si sigue así de desmemoriada, pero como Alicia es perspicaz pregunta a su maestra ¿es posible perder un año? ¿A caso es posible perder el tiempo? ¿Qué es realmente el tiempo? Y si lo supiera ¿es posible perder un año? La maestra acaloradamente le dice que Alicia no sabe realmente que es el tiempo y que por eso lo pierde en cada nota que saca.

Una de sus compañeras es juzgada de hacer trampa en los exámenes y la llevan a la coordinación, sin escuchar si quiera su versión y sin tener algo de pruebas los maestros y todos los presentes la culpan a ser sentenciada a perder todo el periodo.

Alicia al ver lo ilógico del caso, nuevamente con su perspicacia introduce preguntas a sus maestros ¿es posible acusar a alguien si nada de pruebas? ¿Por qué no dialogar y entender al otro antes de sentenciarlo? ¿Por qué no entender primero lo ilógico del caso? Pero sus maestros se enfadan y Alicia sigue repitiendo sus preguntas acaloradamente ¿Por qué no reconocer al otro?

Seguía y seguía preguntándose y por el nivel de la conversación Alicia ya no sentía miedo de expresar lo que sentía.



conocido están locas, y que no hacen nada bien. Este juicio para Alicia es una bobería porque los jurados son infructuosos, la reina quería sentenciar rápidamente a cortar cabezas el rey se inventaba pruebas y leyes para inculpar.

Alicia se enoja muchísimo y comienza a contestarles cada vez más fuerte a las soberanías presentes. Entonces la ponen de testigo y cuando esto sucede Alicia comienza de nuevo a crecer y a crecer y con esto su enfado también aumenta. Al ver esto la reina ordenó que la decapitaran pero Alicia se sentía fuerte por su estatura y dice que no es posible que un insignificante mazo de cartas le haga daño.

Alicia justo en ese momento despierta en el río donde comenzó su sueño. Y le cuenta a su hermana el maravilloso mundo que encontró en su sueño.

Alicia en este mundo vive un sinfín de aventuras peculiares. Alicia es una pequeña niña de origen inglés, muy bien educada que se asombra con todas las cosas con las que no está acostumbrada a vivir. Cambia de estatura todo el tiempo, habla con animales y asiste a fiestas. Se encuentra en un sueño del cual despierta cuando la Reina de Corazones una mujer malvada le quiere cortar la cabeza porque Alicia no hace exactamente lo que ella quiere que haga.

Al volver a casa Alicia le cuenta a su hermana lo que había pasado en su escuela y las interesantes conversaciones y cosas que sucedían allí.

### 1.3 ¿Quién se robó las tartas?

#### Problematización

—¡Dios mío, Dios mío! ¡Qué extraño es todo hoy! ¡Y ayer, en cambio, era todo normal! ¿Habré cambiado durante la noche? Vamos a ver: ¿era yo la misma al levantarme esta mañana? Casi creo recordar que me sentía un poco distinta. Pero si no soy la misma, la pregunta siguiente es: ¿quién diablos soy? ¡Ah; ése es el gran enigma! —y se puso a pensar en todas las niñas, amigas de su misma edad, para ver si se había transformado en alguna de ellas. —No soy Ada, estoy segura de que no —dijo—, porque lleva largos rizos en el pelo, y el mío en cambio no tiene rizos...-¡Seguro que so Mabel! Y tendré que ir a vivir a aquella casucha horrible, y casi no tendré juguetes para jugar, y ¡tantas lecciones que aprender! (Carroll, 2002, p.17).

El problema de este trabajo de investigación surge a partir de la observación de prácticas de violencia que trascienden lo físico en La Institución Educativa La Presentación de Campo Amor. Al evidenciar cómo estas prácticas se materializan por medio de las relaciones entre toda la comunidad educativa, se logró observar como en medio de éstas hay una fuerza imperceptible que trasciende lo físico, desde de unas relaciones de poder en forma de segregación y exclusión de lo diferente, ante la imposibilidad de un dialogo intercultural que finalmente termina opacando la voz de las estudiantes. Es así como la formulación del problema de investigación surge a través de la pregunta por los diferentes matices que adquiere la violencia simbólica dentro de la institución educativa.

Dentro del contextualización y caracterización del centro de prácticas, se logró evidenciar que gran parte de la población que asiste a esta institución educativa posee características muy peculiares y diferentes a la población que es caracterizada por la institución, ya que esta da por entendido que las estudiantes que hay dentro de sus aulas de clase poseen características muy similares, lo cual

desde lo económico, lo cultural, y social no es realmente cierto, y por ende estas diferentes maneras en cómo se característicadas de las estudiantes, finalizan desencadenando actos violentos donde no existen realmente encuentro interculturales donde haya un dialogo con lo diferente.

Partiendo de lo que aclara Domenach (1981) acerca de la violencia “el uso de una fuerza, abierta u oculta” (p. 36) con el fin de conseguir algo, en el caso de este trabajo de investigación se referirá a una fuerza más oculta, ya que la fuerza ‘abierta’ o violencia ‘directa’ no es tan común en la institución educativa, no se volverá sobre ella. Se referirá más bien entonces a la violencia simbólica y se tomará como referente teórico a Bourdieu y Passeron (2001) en su texto ‘Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica’ y el como ellos mencionan, cómo el sistema de enseñanza es parte de esa violencia indirecta y el cómo se legitiman en la escuela.

Para esto “las ‘maneras suaves’ pueden ser el único modo eficaz de ejercer el poder de violencia simbólica en un estado determinado de las relaciones de fuerza y de las disposiciones más o menos tolerantes respecto a la manifestación explícita y brutal de la arbitrariedad” (Bourdieu, 2001, p.15)

Es a partir de esto que se percibe la violencia simbólica en la institución, siendo esta misma, definida en este trabajo de investigación como “todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu, 2001, p. 4)

Para tal propósito se vuelve la mirada a esta institución educativa para escuchar a sus estudiantes y comprender como la violencia simbólica hace parte de la vida cotidiana de estas aulas de clase

sin que se perciban sus ataques como violentos directamente. Lo que desde la perspectiva intercultural puede brindar herramientas para el fortalecimiento de las relaciones en la institución.

Kanayet y Torrente (2005) refieren el ciclo de la violencia en Colombia, comentando que los niños colombianos se “encuentran expuestos a altos niveles de violencia” (p. 7) donde ellos aprenden y repiten actos ofensivos aumentando la probabilidad de tener manifestaciones violentas y seguir en lo que ellos llaman como el “ciclo de la violencia”. Para ellos la agresión puede variar según características como el sexo y la edad.

Por ejemplo, en el comienzo de la edad escolar comienza la diferenciación entre niños y niñas, pues mientras que los niños usan más la agresión física, tanto instrumental como reactiva, las niñas usan más la agresión relacional (exclusión y chismes dirigidos a dañar las relaciones de amistad), indirecta (ostracismo y difamación) y verbal (p. 8).

A partir de la observación y los diarios de campo de la investigación se ha hecho una comparación desde los aportes de Kanayet y Torrente (2005) acerca de las manifestaciones de violencia en las estudiantes, el ideal de mujer que se tiene, la segregación de clase, la discriminación son solo algunas de las formas en las que se manifiesta la fuerza simbólica de la violencia en la escuela.

Es por ello que la violencia en la escuela toma muchos matices y hay que diferenciar la materialización de la violencia que surge a través del insulto y la segregación (social, de clase, prototipo ideal de mujer, etc.) Este tipo de materializaciones que se tejen en la institución educativa

La Presentación provoca la invisibilización de sus estudiantes por medio de las diversas maneras de materialización de la violencia simbólica.



El problema que presenta esta investigación se planteó a partir de la observación y percepción de las prácticas de violencia simbólica materializada en las ‘formas suaves’ que se dan cotidianamente en la Institución Educativa, y como esta se institucionaliza a partir de la aceptación sin razonamiento y la invisibilización de la existencia de estas prácticas dentro de la institución. Como consecuencia de esta violencia se consolida cada vez más la permanencia de una sociedad monocultural, y la invisibilización de las voces de las estudiantes.

Con base en esto nos preguntamos ¿cómo se materializan estas formas de violencia en la institución? Si las materializa ¿el maestro?, ¿los estudiantes?, ¿los padres?, o si simplemente emergen como resultado de ese racismo estructural del estado, imaginarios sociales y prácticas de exclusión y discriminación.

Para esto se propone entonces la interculturalidad y la educación intercultural como eje superador de estos imaginarios homogéneos del mundo que con su fuerza simbólica segregan al otro, ese otro que no encaja en el proyecto de modernidad que se ha institucionalizado con tanta fuerza en este mundo occidental.

En palabras de Gutiérrez y Fletes (2015), en su manual de educación ciudadana intercultural y autonómica:

La interculturalidad es el principio en donde se quieren evitar las relaciones de dominación entre los pueblos., los cuales se expresan tanto en los ámbitos socioeconómicos y políticos como en los culturales, y apunta a construir procesos de construcción conjunta en beneficio de todos. Así mismo, ciudadanía vinculada directamente al carácter de la democracia, a la identidad, a la pertenencia a una comunidad o pueblo no debe ser entendida únicamente como un status legal o bien un conjunto de derechos y responsabilidades civiles y políticas. (p.7).

## 1.4 En el País rosado de las Maravillas

### Justificación

“¡Oh, siempre llegarás a alguna parte –aseguró el Gato-, si caminas lo suficiente! A Alicia le pareció que esto no tenía vuelta de hoja...” (Carroll, 2002, p. 60)

Partiendo del hecho de que el proyecto de la modernidad se ocupó por tener el control de la humanidad bajo la guía segura del conocimiento, se creó una “identidad cultural”, una subjetividad, con el apoyo de dispositivos de saber y de poder, para someter a la humanidad a un control (Castro Gómez, 2000). Esta sujeción de la vida se dio desde diferentes instituciones estatales como la escuela, el hospital, la cárcel, el cuartel, el manicomio, entre otros, las cuales se utilizaron con diferentes funciones pero todas con el mismo fin, disciplinar al ciudadano, al sujeto. Y así, se formó el perfil del ciudadano: varón, blanco, heterosexual, adinerado, estudiado y católico. Lo que paradójicamente, permitió la aparición del “otro”: indígena, homosexual, negro, pobre, y por supuesto la mujer.

Y aunque ahora se hable de posmodernidad, no significa que la modernidad haya desaparecido, solo se transformó y amplió su radio de acción, pasó del Estado-nación al mundo, por medio de la globalización, permitiendo la alteridad, la emergencia de las diferencias que antes eran reprimidas, pero el fin sigue siendo el mismo, que desde cualquier punto de vista los ciudadanos estén sujetos al sistema. Lo que se evidencia y corrobora en las dinámicas de nuestra sociedad actual, en la que se sigue viendo al hombre como el que representa a lo masculino, como el primero, y Cáceres (2010), lo ratifica diciendo que: “la identidad masculina definida es un valor cultural”, lo que nos pone nuevamente frente al otro. Y en este caso lo enfrentamos a lo femenino, pues es la condición

que reta al patriarcado, a la jerarquización, a la exclusión, segregación y a un montón de prejuicios contra la mujer.

Es así que, en este trabajo se pretende hablar de esa otra realidad, esa que sobrepasa al prejuicio y prototipo de la mujer, de la débil, de la incapaz, de la de vestido y sobretodo la del rosado, ajena a su contexto, a su entorno, viviendo en un mundo de hombres. Y aunque este proyecto de investigación no tiene ningún tinte de corriente feminista, si se quiere auscultar, como el mal llamado supuesto “género débil,” ha hecho parte de ese mundo machista, de ese mundo masculino, muchas veces respondiendo con violencia. Por lo que se podría hacer la pregunta ¿La mujer es violenta?

Tras la observación que se logró hacer en la I.E. La Presentación de Campoamor permitió en un inicio pensar el comportamiento y la conducta de las estudiantes desde la formación ciudadana y la ciudadanía intercultural, mas, ese trasegar del día a día en la escuela, consintió ver más allá de un comportamiento de la inclusión y la exclusión, derivados de la violencia simbólica.

Entender la escuela como un lugar donde confluyen miles de historias y estilos de vida se convierte en un asunto sumamente complejo a la hora de analizar las dinámicas que suceden en el cotidiano interactuar de los alumnos. Caso al que no es ajena la I.E. La Presentación de Campo Amor, donde a pesar de ser un colegio público, dentro de sus cotidianidades se deja entrever un aire de “privado”; esto obedece al modelo pedagógico de Marie Poussepin, además de los diferentes estratos a los que pertenecen las alumnas, y los barrios aledaños desde los que ingresan a la institución.

Es precisamente dentro del aspecto de la diversidad donde se encuentra una problemática en la institución, cuya principal base parte de la falta de tolerancia y de respeto por el otro, no específicamente desde la violencia física, sino desde la violencia simbólica, con elementos característicos como falta de comunicación y comprensión del otro como diferente.

Partiendo de esta problemática nació la presente propuesta investigativa, donde aparte de rastrear las diversas experiencias de las alumnas en la institución, cobra vital importancia hacer una taxonomía de las diferentes formas de violencia que se evidencian dentro de esta misma, pero también y principalmente se parte de una premisa que consiste en cómo la escuela institucionaliza la violencia simbólica desde su misma estructura, teniendo en cuenta elementos como el mismo Manual de Convivencia, las prácticas cotidianas de maestros y alumnos, y finalmente, pero no menos importante, la idea de que se atiende una población con las mismas características.

Frente a esa realidad expuesta anteriormente, emerge la necesidad de hacer evidente y visibilizar las diferentes voces y experiencias de las alumnas que son calladas y homogenizadas por la institución y los diferentes agentes escolares, y que desde la misma violencia simbólica hacia sus compañeras, expresan una inconformidad y las realidades que traen de sus hogares, que muchas veces son omitidas por la escuela, atendiendo en muchos casos, sólo los asuntos que consideran más graves y evidentes de la violencia directa. En este mismo orden cabe resaltar una característica muy importante de la población que asiste al colegio, la cual es solo femenina y expresa un tipo de violencia que se aparta un poco de la violencia expresada por el género masculino; estas niñas por su parte, tal y como se ha podido evidenciar, expresan prácticas de violencia simbólica que parten desde asuntos muy suaves y disimulados, con palabras hirientes hasta la agresión física.

Entendiendo el contexto dentro del cual se desarrolla la investigación, lo que se pretende con ella es realizar un aporte a la institución, sobre una taxonomía de las diferentes formas de violencia que se pueden evidenciar, pero también esto puede ser un aporte a otras instituciones no solo femeninas, para que se enuncie la importancia de reconocer la población que asiste a las aulas y con esto puede ayudar a mejorar la convivencia dentro las diferentes instituciones. A pesar de ser esta propuesta un estudio de caso puede ser también un punto de partida para comprender otras realidades institucionales que se presentan dentro de la ciudad de Medellín, la cual es un claro ejemplo de la emergencia de nuevas dinámicas, problemas y situaciones que demuestran los cambios vertiginosos de la sociedad.

No es por demás decir que, analizando el contexto dentro del cual educa el maestro en la ciudad de Medellín se hace necesario en las dinámicas que presenta la sociedad actual que el maestro de ciencias sociales, disponga de estrategias pertinentes para responder a las demandas de la sociedad local y global, al igual que a los desafíos que plantea la sociedad del conocimiento, en la que las tecnologías de la información y la comunicación, han recreado algunas de las prácticas sociales de los grupos humanos, dando lugar a la aparición de nuevos problemas que a su vez se convierten en una oportunidad para mejorar los proceso de enseñanza aprendizaje dentro y fuera de la escuela.

Por lo tanto, se precisa de una atención pertinente y oportuna en lo referente a las diferentes prácticas sociales que se ponen en escena en el día a día escolar. Actos o rutinas que se pueden dar de forma consciente e inconsciente, que a fin de cuentas son la muestra de la indiferencia frente a la existencia e importancia del otro, de sus representaciones sociales y de su entorno,



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación invisibilizando, excluyendo y siendo intolerantes frente a muchas situaciones que se presentan en el contexto, donde no se haya un escenario dispuesto para una educación intercultural.

En ese sentido, es de vital importancia rescatar y devolverles las voces a las personas protagonistas de esta comunidad educativa, a través de sus diferentes testimonios recogidos por medio de la estrategia del estudio de caso y el enfoque biográfico narrativo, los cuales hacen que cobren sentido esas experiencias, esas narraciones, permitiendo conocer como las alumnas perciben el mundo y viven la violencia simbólica, mostrando sus diferentes expresiones y como puntualmente en el género femenino se manifiesta, dicha violencia desde diferentes matices.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

## Capítulo 2

### Referentes Conceptuales

#### 2.1 En la madriguera del Conejo

##### Marco conceptual

O el pozo era muy profundo o ella caía muy despacio; el caso es que, conforme iba cayendo, tenía tiempo sobrado para mirar alrededor y preguntarse qué iría a suceder después. Primero trató de mirar abajo y averiguar adónde se dirigía, pero estaba demasiado oscuro para ver nada; luego miró las paredes del pozo y advirtió que estaban llenas de alacenas y estantes. Veía, aquí y allá, mapas y cuadros colgados. (Carroll, 2002, p.8)

Para la abordar este marco conceptual se hizo un rastreo bibliográfico de los conceptos centrales de la investigación, que apuntan hacia la pregunta por violencia simbólica en la escuela y educación intercultural.

En esta investigación los conceptos referenciales macro que cobijan al resto de elementos conceptuales son: Cultura, Violencia y Género. Este último se abordará de forma más general, ya que se propondrá como una futura línea de investigación por su profundidad e importancia, teniendo presente que el foco de interés principal se dedicará a develar ciertas formas de materialización de la violencia simbólica en la escuela y el cómo por medio de una educación intercultural, tal y como lo propone Walsh (2007) es posible superar la “colonialidad” del ser, mediante procesos educativos descolonizadores a partir de una educación distinta: la educación intercultural.

### 2.1.1A propósito de la cultura

En éste trabajo el término “cultura” se entiende a partir de lo que propone Tylor (1871; leído en Cucho, 2002) quien define la cultura a partir de la Etnología:

Cultura y civilización, comprendidas en su sentido etnológico más amplio, son un conjunto complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y las demás capacidades o hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad (p. 35).

Para Martínez et. al (2007, citado en Paraquett, 2011, p. 4) retoman el concepto definido por la UNESCO según el cual, se entiende la cultura como:

El conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarcan, además de las artes y las letras, los modos de vida, la manera de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (García et. al, 2007, p.21)

Y añaden ellos a esta definición que “la cultura es, pues, un constructo en permanente cambio” (p. 22), reforzando la idea de que cada persona construye su cultura y en consecuencia, una identidad cultural.

De la misma manera es pertinente para este trabajo, abordar la concepción de cultura a partir de lo que propone Tylor (1871, citado en Paraquett, 2011) en la medida que la visión del término “Cultura”, a partir de la Etnología radica en que esta última es una ciencia “cuya contribución, en la actualidad, es la de crear medios para combatir el racismo y la hegemonía cultural.” (p. 1)

Igualmente a partir de la definición de Cultura de Martínez et. al (2007, citado en Paraquett, 2011, p. 4) se afirman que las diferencias culturales que distinguen a unos pueblos de otros , no son nada



extraordinarias. Por el contrario, es algo normal, comprendiendo dichos autores que ello es la base de la educación intercultural.

La Educación Multicultural, la Educación Indígena, la Etnoeducación, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación Intercultural, la Educación Bicultural, la diversidad, el pluralismo, entre otros conceptos lo que promulgan es el encuentro y el diálogo entre diferentes culturas que conviven o coexisten en un territorio; sin embargo, difieren en muchas de sus características, en sus objetos de análisis, su contexto histórico y las complejidades propias de cada sociedad, además de su manera de concebir la realidad.

Este trabajo de investigación se centrará fundamentalmente en el concepto de Interculturalidad y más precisamente en lo que atañe a la Educación Intercultural.

De acuerdo con la postura de la educación intercultural bilingüe Williamson (2004) afirma:

En Colombia se ha trabajado con la EIB (*educación intercultural bilingüe*) pero principalmente con el concepto de Etnoeducación, para referirse a la educación inter o multicultural y multilingüe que integra los procesos históricos, lingüísticos y educacionales referidos a los afro-colombianos (afro-descendientes), pueblos indígenas y pueblo Rom (Gitanos). Ello es asumido por los pueblos originarios, el mundo académico y el Ministerio de Educación (p. 20).

Otros autores como Elizabeth Castillo (2014) y el Centro de Memorias Étnicas de la Universidad del Cauca, trabajan el concepto de Educación Intercultural como ese encuentro de posibilidades para romper con un esquema jerarquizado y homogéneo, que es el que se acotará en este trabajo de investigación.

Retomando esto anterior se podría resaltar la necesidad constante de que dentro de una misma ciudad u espacio no solo se reconozca al otro como diferente, sino también se vuelve necesario que se le respete y se conviva con él, en medio de un sin número de interacciones que se tejen alrededor del hombre y de su necesidad de encuentros interculturales con el otro. A raíz de lo esbozado anteriormente se hará una conceptualización a cerca del concepto de interculturalidad, el cual es central para el presente trabajo de investigación.

### 2.1.2 ¿Qué es interculturalidad?

A partir de lo esbozado anteriormente, se pasará a definir el término de “Interculturalidad” que resulta ser clave para los propósitos de la presente investigación puntualizando posteriormente en qué es la educación intercultural.

Martínez et. al (2007, citado en Paraquett, 2011, p. 4) definen la interculturalidad como:

(...) interacción, solidaridad, reconocimiento mutuo, correspondencia, derechos humanos y sociales, respeto y dignidad para todas las culturas. Por tanto, podemos entender que la interculturalidad, más que una ideología (que también lo es), es percibida como un conjunto de principios antirracistas, anti-segregadores y con un fuerte potencial de igualitarismo. La perspectiva intercultural defiende que, si conocemos la manera de vivir y pensar de otras culturas, nos acercaremos más a ellas (p. 134).

Para comprender a fondo el marco en el que se desarrollará el trabajo de investigación al hablar de interculturalidad se hará la siguiente claridad.

Ahora bien, sabemos que el concepto de interculturalidad, en el medio académico posee diferentes visiones de su significación. Una visión Europea (cuyo exponente más cercano en este contexto es

Facultad de Educación España) y una visión Latinoamericana. Precisemos pues, en los siguientes párrafos dichas particularidades.

Esencialmente desde la concepción Europea la interculturalidad es una forma de relación entre personas de diversos orígenes étnicos, nacionales, lingüísticos, religiosos que supera el paradigma de la multiculturalidad en el cual simplemente viven juntos, pero se asimilan a la cultura mayoritaria. No obstante, esta tendencia a remarcar las diferencias resulta generando una mayor segregación. Una segunda visión, desde Norteamérica, reconoce la diversidad como realidad propia de los Países de la región (Estados Unidos y Canadá) resultado de los procesos de inmigración masiva, la diversidad se entiende como un reto que implica reestructurar los sistemas de educación, salud y de inmersión al mundo laboral, pero reproduciendo una lógica asimilacionista que no apela a la sociedad mayoritaria o de acogida, para que reconozca sus privilegios de clase, raza y género en oposición a la población minoritaria de origen migrante. Esta realidad es diametralmente opuesta con respecto a los pueblos nativo americanos, especialmente en Canadá donde gozan de protección y reconocimiento estatal. El peligro que advierte Guerrero (2014) en esta perspectiva norteamericana tiene que ver con la “mercantilización de la diferencia” asociada a lo que Stuart Hall (1997) denomina “el espectáculo del otro”, una exotización y esencialización de la diferencia en contextos de alta heterogeneidad.

Una tercera visión, desde América latina, no entiende la interculturalidad como una forma de relación y convivencia entre personas culturalmente diversas, sino que, desde los movimientos sociales indígenas y afrodescendientes que comenzaron a gestarse en los años setenta y que se concretaron durante la década de los noventa , se propone que la interculturalidad es (o debe ser)

la interculturalidad va de la mano con la decolonialidad. (Walsh: 2006)

En concordancia con lo anterior, Günther Dietz (2012) afirma que, mientras en Europa Occidental y Norteamérica la interculturalidad surgió como una respuesta estatal a los retos que implicaba la diversificación de la población por los flujos de inmigrantes provenientes de diferentes regiones del mundo, en América Latina, la interculturalidad emergió como una lucha política de los movimientos sociales y los grupos étnicos (indígenas y afrodescendientes) por el reconocimiento de su diferencia, conocimientos, tradiciones y lenguas como parte esencial de la construcción de las naciones poscoloniales latinoamericanas.

En ese orden ideas se pueden diferenciar dos visiones, una desde la antropología y otra desde la educación. Desde la antropología prácticamente se ha colonizado el estudio sobre la interculturalidad especialmente desde el proyecto Modernidad/Colonialidad. Allí Walsh (2006), hace un aporte de gran relevancia a este concepto de “Interculturalidad” pues lo une a la “Decolonialidad.”

Walsh (2006) Reconoce el vínculo inherente entre los conceptos de interculturalidad y decolonialidad como apuestas políticas y epistémicas, y que de una u otra manera, se relacionan con la propuesta de los estudios poscoloniales y los estudios subalternos de la India, Medio Oriente y Países de África para cuestionar las construcciones de la ciencia occidental sobre los cuerpos y las historias de los pueblos colonizados.

Después de la segunda guerra mundial, en 1947 cuando La India se independiza del Reino Unido y se divide en: India y Pakistán, comienzan a pensarse ellos mismos antes de la colonia y también poscolonialmente, qué son ellos antes y después de la colonia, tratando de desvincularse de esos pensamientos heredados de la colonia y a buscar construir su propia identidad liberada de esa inferioridad de que fueron dotados durante su vinculación al Reino Unido como colonia, no solo inferioridad desde lo físico y “racial”, sino también desde la construcción simbólica de identidad, que surgió a lo largo de la colonia. La desvinculación simbólica de estas construcciones, son un comienzo de los estudios Poscoloniales actuales.

La perspectiva Poscolonial es propia de la India, Medio Oriente y África, que fueron los últimos territorios en descolonizarse de Europa; mientras que la perspectiva Decolonial es Latinoamericana, ya que se vincula a los postulados epistemológicos de los pueblos indígenas y afrodescendientes. La discrepancia entre estos dos postulados es su historicidad, por esta misma razón no pueden ser equivalentes.

A partir de la diferenciación de estas conceptualizaciones la perspectiva decolonial en América Latina apunta a la reivindicación de los subalternizados.

En consecuencia, Walsh (2007) indica lo siguiente:

Puesta en evidencia con esta referencia “a todos” es la relación directa entre mestizaje y ciudadanía, una relación que históricamente ha servido como base del imaginario de la nación en América Andina y del control de la diferencia (étnico-racial y colonial) dentro de ella. En este imaginario de nación, los dignos de representar (gobernar, hablar, pensar) han sido solo los criollos y blanco-mestizos; los pueblos indígenas y pueblos de descendencia africana quedan fuera de este imaginario (y de la historia en sí) o, en el mejor de los

casos, subalternizados dentro de él, considerados como incapaces a conformarse a las normas y privilegios de la ciudadanía, incluyendo representación nacional (p. 28).

Aníbal Quijano (2000) ha definido esto como “la colonialidad del poder”, afirmando que hay un poder que desde la época de la colonia hasta la actualidad constituye una jerarquización social de la identidad basada en la “raza”, colocando a los blancos europeos arriba y a los indígenas y afrodescendientes abajo, y dotando a estos últimos con un carácter negativo. Walsh (2006) comentará igualmente en relación a estos postulados, que esa colonialidad no solo se queda en asuntos raciales sino que trasciende a los

(...) campos del ser –la deshumanización y trato de no-existencia de algunos grupos–, y del saber –el posicionamiento del eurocentrismo y occidentalismo como modelos únicos del conocimiento, así descartando por completo los afros e indígenas como intelectuales y como productores del conocimiento (p. 30).

En relación con lo propuesto por autores del proyecto Modernidad/Colonialidad como Quijano (2000) y Walsh (2006), Axel Rojas y Elizabeth Castillo Guzmán (2005) definen la interculturalidad de la siguiente manera:

Como proyecto de descolonización política y epistémica como oportunidad para construir nuevas formas de interacción entre sujetos y saberes en las que se subviertan los principios coloniales de clasificación-subordinación y se avance hacia la relación constructiva en la diferencia. Ello requiere que se develen las trayectorias históricas, los conflictos y relaciones de poder que han marcado la producción y circulación de los conocimientos, antes que naturalizar la diferencia cultural como herencia inmutable que permanece en el tiempo y que se debe ‘recuperar’, ‘rescatar’ o ‘fortalecer’ (Castillo, et. al: 2005, p. 141)

Por esto la interculturalidad no es algo dado sino algo en permanente cambio en y cimentación. Más que algo concerniente a la comunicación como lo describe a perspectiva europea, la

interculturalidad desde la perspectiva Latinoamericana como proyecto político, “significa potencia e indica procesos de construir y hacer incidir pensamientos, voces, saberes, prácticas, y poderes sociales “otros”; una forma “otra” de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad.” (Walsh, 2006, p .35)

Estermann (2014), describirá igualmente en alguno de sus ensayos que desde la perspectiva intercultural y la descolonización son:

Procesos siempre abiertos e inconclusos que requieren de un esfuerzo histórico de largo aliento y de un potencial utópico (...) además encuentran su fuego de prueba en el campo político, económico y social, aunque las experiencias de encuentros personales y de diálogos entre personas de procedencia étnica y culturalmente distinta sean muy valiosas (p. 60).

Por lo que el autor propone que la interculturalidad es el proceso por excelencia para iniciar la desbancada de la colonialidad y la colonización. Y para entender este argumento, el mismo autor define la colonización como “el proceso (imperialista) de ocupación y determinación externa de territorios, pueblos, economías y culturas por parte de un poder conquistador que usa medidas militares, políticas, económicas, culturales, religiosas y étnicas” (Estermann, 2007,p.7), también hace referencia al colonialismo, que “se refiere a la ideología concomitante que justifica y hasta legitima el orden asimétrico y hegemónico establecido por el poder colonial.”(Estermann, 2007, p. 7)

Desde los estudios para la paz, Martínez (2005, leído en Sandoval, 2012: 28) dice que la interculturalidad es una “interpelación entre saberes y diálogo, más que choque de civilizaciones”, porque pretenden que se describan, se reconozcan y se analicen diferentes fenómenos sociales que

afectan a diversas comunidades y minorías, la cuales no pueden ser explicadas sino desde una visión intercultural.

A partir de lo mencionado anteriormente acerca de la perspectiva intercultural Latinoamericana como proyecto político y crítico que va de la mano con la decolonialidad, es fundamental que a continuación se haga una breve intercepción de este concepto con la educación explicando lo equivalente a una “educación intercultural”, principalmente de las propuestas y postulados de autores colombianos como lo son Rojas et. al (2005)

### **2.1.3 La educación intercultural**

Partamos por decir que Rojas et. al, (2005) abordan lo que no podría ser la educación intercultural y presentan una crítica con respecto a la interculturalidad y la forma como ésta es asumida de manera institucional específicamente en la escuela:

La interculturalidad ha sido objeto de múltiples enunciaciones, con frecuencia concebidas desde la misma matriz de los multiculturalismos. Estas propuestas suponen con frecuencia que la interculturalidad es una forma de relación entre los grupos étnicos y la sociedad ‘mayoritaria’ en la que se aprenden los saberes de ambas sociedades; la interculturalidad sería una especie de sumatoria de dos saberes que se aprenden en la escuela (p. 140).

La educación intercultural no puede ser asumida entonces como una suma de saberes que se aprenden en la escuela, mientras no se subvierta la colonialidad existente al interior del sistema educativo, por lo tanto no es suficiente la simple inclusión de saberes de los pueblos indígenas y afrodescendientes como complemento de los saberes universales en un supuesto diálogo de saberes (Rojas y Castillo Guzmán, 2006). La inclusión de los saberes, historias y tradiciones de los grupos



general, no obstante, una verdadera educación intercultural:

Implica transformaciones en la escuela y las prácticas educativas, y supone la construcción de nuevos espacios y formas de producción y circulación de los conocimientos, de/desde y con los sujetos subalternizados, antes que renovados aparatos de colonialidad epistémica que solo re-producen sistemas de clasificación de saberes y sujetos en los esquemas de mismidad y otredad imperantes. (Rojas y Castillo Guzmán, 2006, p. 129)

La interculturalidad no debe ser solo planteada en términos étnicos, políticos y económicos, sino también en términos de religión, Género, entre otros. Lo que pretende esta educación intercultural es superar la visión multicultural de la educación en donde se reconoce la existencia de otras culturas, pero ellas se asimilan a la cultura mayoritaria.

Fornet (2006) plantea que es imposible concebir la educación intercultural sin tener unos fundamentos filosóficos y trata de exponer los desafíos educativos que presentan las sociedades latinoamericanas y de qué manera la filosofía desde una perspectiva intercultural puede dar una solución pertinente, que se puede aplicar y llevar a las aulas de clase, por ello Fornet (2006) señala lo siguiente:

La importancia de la filosofía intercultural para un proceso educativo al servicio no de la globalización, pero sí de la universalización real de los seres humanos se expresaría, en un primer momento, en el reclamo de recuperar la diversidad temporal de la humanidad y de reactivar su memoria como eje central de procesos de formación personal y de aprendizaje local (p. 38).

Este argumento principal trata de mostrar como la perspectiva brinda a los sujetos un saber memorial y particular de sus realidades, debido a que, ya que esta se vale de las referencias de identidad de las sociedades para así apoyar sus propuestas, desde una memoria antropológica que va en contraposición a las ideas hegemónicas y globalizantes.

En este sentido el entendimiento de la interculturalidad desde un esta perspectiva cobra importancia en la medida que este brinda una alternativa a lo que los estudiantes vivencian diariamente en los medios de comunicación y en la sociedad que les rodea.

Y este principalmente es el objetivo de introducir la perspectiva, ya que de cierta manera contradice la uniformidad que es lo que se vende dentro de las ideas neoliberales de globalización, donde se busca crear un mundo que posea las mismas necesidades y las mismas características, para de esta manera poder llegar con sus ideas a grandes masas.

Aguado et. al (2009) hacen una aclaración desde la perspectiva intercultural entre los conceptos que lo dotan de sentido los cuales serían: la “diversidad” y la “diferencia”, y aunque estos conceptos son los que dotan y potencian la interculturalidad, no podrían equivaler siendo sinónimos de la interculturalidad en sí. Pensar la interculturalidad únicamente en términos de la “diferencia” y “diversidad” sería una inadecuada interpretación de la perspectiva y podría terminar presentándose la interculturalidad de una manera violenta, ya que por lo general en la escuela se aborda esta perspectiva “intercultural” solo comprendiéndose desde lo exótico y lo diverso y no esforzándose realmente por adquirir las prácticas interculturales para comprender al otro.

Es así como Ondina et. al, (2009) pretende mostrar que la diversidad es la manera adecuada desde donde se debe abordar la interculturalidad. Porque para entender la interculturalidad, se debe tener en cuenta la diferencia, quien lleva a hacer una “jerarquización” y clasificación de lo social, mediante la cual solo se asume que las personas tienen unas características generales asociadas a la cultura mediante la cual se diferencia de los demás.

Entendiendo lo anterior, cabe resaltar que dichas prácticas culturales antes mencionadas no siempre son adoptadas en su totalidad por la población, aunque este inserta dentro de la misma comunidad.

Frente al asunto de la diversidad, la autora plantea que más que una exposición de lo diferente es entrar en el reconocimiento del otro, y el cómo ésta concibe el mundo dentro de las interpretaciones y representaciones que los sujetos elaboran de su misma cultura desde su cotidiano vivir.

Teniendo como referente el concepto de interculturalidad ligado al asunto de la diversidad que desarrolla la autora, se podría pensar que en muchas instituciones educativas el asunto de la interculturalidad es visto como lo exótico, algo de la cultura del otro, o simplemente mostrarlo como algo lejano a nuestras prácticas culturales.

Para una educación intercultural es necesario ver las culturas desde los asuntos actuales como lo son la política, la economía, el género, la religión y los problemas sociales que esta misma presenta. De igual manera también cobra importancia rescatar las voces de los diferentes sujetos acerca de cómo es su postura y sus construcciones culturales, de esta manera se puede hacer al otro mucho más cercano y dejar de comprender a su par desde la diferencia, para así lograr entender las

diversas concepciones y construcciones que se tienen acerca de lo cultural que finalmente no termina siendo una barrera en el proceso de interacción con el otro.

Lo que busca la educación intercultural es una verdadera transformación de la escuela y las prácticas que allí se tejen, para que se puedan construir nuevos espacios y nuevas formas de producir conocimiento, y estos nuevos espacios y formas sean pensados desde los individuos subalternizados y sus pensamientos, y no desde las reproducciones de esas formas de colonización del poder por medio de la escuela como aparato ideológico que reproduce la cultura dominante. De la mano de la decolonialidad la educación intercultural pretende producir rupturas epistemológicas para que rompan con los esquemas hegemónicos que se instauran e invisibilizan la voz de los individuos que están en el sistema.

Y es por medio de estas prácticas **violentas**, segregadoras e invisibilizadoras que se reproduce el sistema hegemónico dentro de la institución educativa. Para esto es importante conceptualizar lo referente a las prácticas violentas y su significación dentro de la escuela.

#### 2.1.4 Cuando hablamos sobre violencia

Para el término de Violencia se tomará inicialmente lo dicho por Domenach (1981), quien entiende por ella al “uso de una fuerza, abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo, o de un grupo, algo que no quiere consentir libremente.” (p. 36)

En esta definición de violencia, Domenach (1981) menciona una fuerza abierta (violencia directa) una violencia oculta, la cual en este trabajo se dotará de sentido a partir del concepto de “Violencia Simbólica”.

Para hacer referencia a la violencia simbólica, el referente teórico es el propuesto por Bourdieu et. al, (2001) en el texto ‘Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica’ donde ellos hablan de las siguientes nociones: acción pedagógica, autoridad pedagógica, trabajo pedagógico, autoridad escolar, sistema de enseñanza y trabajo escolar. Tratándolas como violencia simbólica y analizando la manera de cómo esta se legitima. Para ello ‘las “*maneras suaves*” pueden ser el único modo eficaz de ejercer el poder de violencia simbólica en un estado determinado de las relaciones de fuerza y de las disposiciones más o menos tolerantes respecto a la manifestación explícita y brutal de la arbitrariedad’ (p. 15)

Es decir que, la violencia simbólica es el uso de una fuerza completamente “invisible” que se legitima a través de lo que ellos llaman *las maneras suaves*, estas maneras se podrían materializar a través del discurso, de las relaciones sociales monoculturales y multiculturales, prácticas de exclusión y de segregación, formas de invisibilización de los derechos y de la equidad, etc.

Este concepto es de fundamental importancia en esta investigación ya que se centra en las formas de materialización de la violencia simbólica en la escuela, sobre cómo esas prácticas excluyentes a partir de una cultura homogénea y jerarquizada segrega e invisibiliza. Y es por medio del discurso y las prácticas, que la escuela institucionaliza la violencia, ésta es de muchas maneras institucionalizada y normalizada, pero en este trabajo nos centraremos principalmente en los matices que tiene esta violencia simbólica en la escuela.

Bourdieu (1989) plantea lo siguiente en su obra “el poder simbólico”:

El poder simbólico como poder de constituir lo dado por la enunciación, de hacer ver y de hacer creer, de confirmar o de transformar la visión del mundo, por lo tanto el mundo; poder casi mágico que permite obtener el equivalente de lo que es obtenido por la fuerza (física o económica), gracias al efecto específico de movilización, no se ejerce sino él es reconocido, es decir, desconocido como arbitrario. Esto significa que el poder simbólico no reside en los “sistemas simbólicos” bajo la firma de una “illocutionar y force”, sino que se define en y por una relación determinada entre los que ejercen el poder y los que los sufren, es decir, en la estructura misma del campo donde se produce y se reproduce la creencia (p. 4).

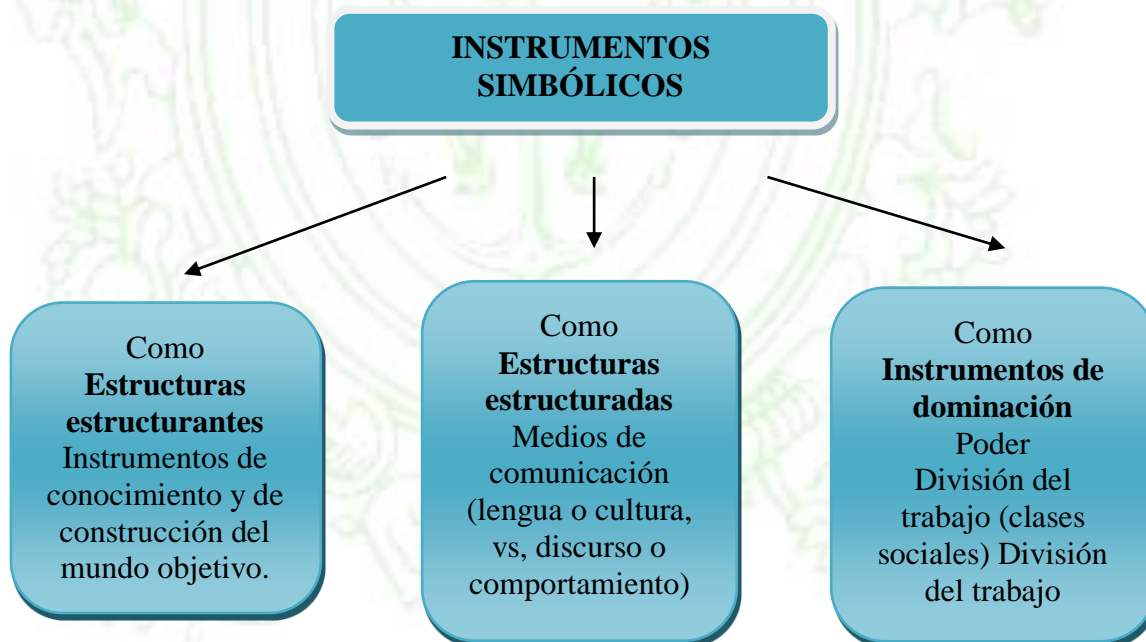


Figura 1. Instrumentos simbólicos, P. Bourdieu (1989, p. 6).

El poder que posee el discurso para institucionalizar las prácticas violentas y mantener el poder y el orden, es legitimado por las instituciones como estructuras estructurantes entre ellas la escuela, y tiene creencia y legitimidad en sus palabras para reproducir los patrones de comportamiento. Para Bourdieu (1989) el poder simbólico hace referencia al poder que subordina pero de manera transformada que no se puede reconocer, y que se transfigura y se legitima,

(...) de las otras formas de poder: no se puede superar la alternativa de los modelos energéticos que describen las relaciones sociales como relaciones de fuerza y de los modelos cibernéticos que hacen, de ellas, relaciones de comunicación, sino a condición de describir las leyes de transformación que rigen la transmutación de las diferentes especies de capital en capital simbólico, y, en particular, el trabajo de disimulación y de transfiguración (en una palabra, de eufemización) que asegura una verdadera transubstanciación de las relaciones de fuerza haciendo desconocer-reconocer la violencia que ellas encierran objetivamente, y transformándolas así en poder simbólico, capaz de producir efectos reales sin gasto aparente de energía (p .5).

La violencia simbólica está cargada de un poder, que está en capacidad de producir efectos reales, pero como lo mencionan Bourdieu et. al, (2001) es a través de las maneras suaves como logran su legitimidad; la escuela está cargada de dicho poder simbólico y por ende, conlleva prácticas violentas que se institucionalizan y se materializan a través de la aceptación del discurso hegemónico, la exclusión y segregación de lo supuestamente “diferente”, reafirmando una visión moderna en términos culturales, de lo que debería ser la educación y lo que deberían ser y hacer los individuos.

Sin lugar a dudas el pensamiento de Pierre Bourdieu es fundamental, muestra de ello es la forma en que muchos autores han querido dar explicación a la teoría sociológica de la violencia simbólica. Gómez Moraga (2013) expone que la violencia simbólica es el impedimento para el desarrollo de la interculturalidad, por lo que retoma la definición que da Bourdieu (1999), para quien esa violencia es la que “(...) arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales, apoyándose en unas expectativas colectivas, en unas creencias socialmente inculcadas, (p.44).”

Además de resaltar las características de la violencia simbólica, teniendo en cuenta que esta se

establece a través de la relación en la que el dominado se subleva al dominador y su dominación, sin enterarse de la relación que legitima, naturalizándola. Esta visión resalta la importancia en las relaciones en todo sistema socio-cultural, como resultado del proceso de establecimiento del arbitrio cultural desde lo cotidiano.

La violencia epistémica tal y como la nombra Castro Gómez (2000), es una violencia que invisibiliza la producción de conocimiento diferente a la legitimada desde la racionalidad científica, poder simbólico que violenta de manera silenciosa los discursos y las subjetividades culturales producidas en otros contextos locales; a partir de esto, es la violencia simbólica la que se materializa en la escuela de manera muy marcada por la aceptación enérgica y sin conciencia crítica de los discursos dominantes, donde simplemente el “otro” no cabe y debe ser reencauzado o desterrado. La mujer, -por poner un ejemplo-durante siglos ha buscado esa reivindicación por su posición de “inferioridad” y busca la legitimidad de esta reivindicación a través de posibles encuentros no multiculturales sino interculturales.

La educación intercultural lo que propone es un diálogo que promulgue discursos para la justicia en todo sentido, no solo de género sino por una puesta política mucho más amplia; y que más que la escuela como órgano político para poner en marcha estos debates.

Castro Gómez (2000) señala que:

Ahora bien, este intento de crear perfiles de subjetividad estatalmente coordinados conlleva el fenómeno que aquí denominamos “la invención del otro”. Al hablar de “invención” no nos referimos solamente al modo en que un cierto grupo de personas se representa mentalmente a otras, sino que apuntamos, más bien, hacia los dispositivos de saber/poder a partir de los cuales esas representaciones son *construidas*. Antes que como el



“ocultamiento” de una identidad cultural preexistente, el problema del “otro” debe ser teóricamente abordado desde la perspectiva del *proceso de producción material y simbólica* en el que se vieron involucradas las sociedades occidentales a partir del siglo XVI (p. 148).

A partir de las ideas de violencia simbólica y epistémicas estas se materializan e institucionalizan en la escuela, para esto, Rotger (2001) dice que:

(...) la violencia escolar puede ser definida como la situación de acoso, intimidación o victimización en la que un alumno o alumna es agredido o se convierte en víctima, de forma repetida de acciones agresivas como consecuencia de una situación de desequilibrio de fuerzas (p. 33).

En este mismo orden de ideas, el último autor citado, nos muestra como la escuela es reflejo de lo social. Y en ese sentido se vuelve una problemática muy importante ya que afecta el clima escolar. Frente a lo que podríamos establecer que hay una cadena que no se rompe y se convierte en un “círculo vicioso”, donde inicialmente la escuela ignora las necesidades de sus estudiantes y estos como en su mayoría, deben permanecer allí, elaborando métodos de resistencia y violencia para mostrar su inconformidad. De ahí que el autor plantee que la escuela realmente en muchas ocasiones ignora los contextos de donde vienen los alumnos e ignora igualmente muchas situaciones de violencia que se presentan en la institución.

Como una segunda instancia Rotger (2001) plantea una etapa de imitación donde afirma que “la observación de los beneficios que puede aportar la acción agresiva refuerza el aprendizaje de las formas violentas” (p. 30), con estas palabras el autor sustenta que se puede ver a los estudiantes quienes finalmente terminan reproduciendo lo que ven en sus hogares o en sus barrios, y a pesar

Facultad de Educación de que sean asuntos violentos, de una manera u otra a ellos les garantiza ciertos beneficios y estabilidad.

Entonces, a partir de todo lo ilustrado hasta el momento es necesario auscultar de manera más profunda lo perteneciente al interés de este trabajo de investigación que es la educación intercultural y las prácticas de violencia simbólica. Y se esbozará el cómo a partir de esta “violencia simbólica” y su materialización en la institución educativa es necesario que a continuación se haga un acercamiento a la concepción de Género en esta investigación.

### **2.1.5 Género**

Como se mencionó anteriormente, esta categoría se abordará de una manera más breve para el trabajo de investigación, con la salvedad que ello no es porque no sea importante, ni mucho menos, sino porque se propondrá como una futura línea de investigación, para esto entonces, línea de género, una pensadora clásica del tema, Mary Wollstonecraft (1792), y se retomará en esta también a García (2007) quien contrapone las ideas de esta pensadora clásica sobre la educación de las mujeres y el discurso de Rousseau. Se retomarán entonces a estos dos autores, pues se centran en la educación de las mujeres que es lo que interesa mirar más de cerca en esta investigación.

El género como categoría analítica de las relaciones entre hombres y mujeres fundadas en la diferencia sexual y estructuras de dominación-opresión (Hernández, 2006) deviene de la reflexión cultural sobre el ser hombre y el ser mujer que fue abordada de manera crítica en la segunda mitad del siglo pasado en Estados Unidos y Europa desde lo que se denominó “Estudios de la mujer”, no obstante, este sujeto de análisis “la mujer” se deslocaliza debido a las diversas oposiciones que surgieron en torno a este campo de estudio académico, se traslada el interés analítico a las

configuración de las relaciones hombres-mujeres en sentido político, surgiendo el feminismo como posibilidad para transformar la posición de subordinación de las mujeres históricamente agenciada por la estructura social-patriarcal de la sociedad occidental (Dorlin, 2009).

Esta subordinación del sujeto “mujeres” y de la feminidad se ha manifestado a través de imaginarios socialmente compartidos y roles culturalmente asignados que marcan una jerarquía entre hombres y mujeres, entre lo masculino y lo femenino, en este sentido, “el género denota las construcciones culturales que van haciendo parte de los imaginarios sociales sobre los roles apropiados para mujeres y hombres” (Scott, 1996, p.41)

La escuela como institución y la educación como estructura se han encargado de transmitir estos roles e imaginarios, así como producir y reproducir otros nuevos, en una secuencia histórica, desde que a las mujeres les era negada la educación, pasando por el momento en que ésta les es permitida, pero con marcadas diferencias respecto a la educación de los hombres, hasta llegar a las condiciones actuales de escolarización de las mujeres y educación mixta. En la obra de Mary Wollstonecraft “Vindicación de los derechos de la mujer” (1792; leída en García, 2007), culpa a la educación que se les impartía a las mujeres de hacer de ellas más débiles y artificiales que de otra manera hubieran sido, y que los valores impartidos eran deformados por unas “nociones equivocadas de la excelencia femenina.” Esta obra es considerada un clásico de comienzos del feminismo porque reivindica los derechos de mujer, entra como un debate político, en una Inglaterra pos revolución francesa.

Wollstonecraft (1792) estaba de acuerdo con las ideas planteadas por Rousseau sobre la educación para los hombres, pero estaba completamente en contra de la posición rousseauiana sobre la

mujer, pues este las consideraba como futuras esposas y era la educación la que se encargaba de prepararlas correctamente para desempeñar tal rol, sin embargo, para Wollstonecraft el objetivo de la educación era “conseguir el carácter como ser humano, independientemente del sexo al que se pertenezca.” (p.7)

Wollstonecraft (1792) criticaba a Rousseau y a otros autores por apoyar esa educación limitada para las mujeres, con fin último ser inferior al hombre y complacer al mismo, y que esa educación “en lugar de intentar que esta adquiriese la autonomía moral que se entendía como ideal y meta de educación en el caso de los hombres, condenan a la mujer a una situación de inutilidad social.” (García, 2007, p. 9)

Dentro de los estudios de género cobran vital importancia las relaciones sociales y culturales para darle sentido y por ende una definición y orientación, es por ello que Butler (2001) hace una fuerte crítica que parte de la analogía “el género no es a la cultura lo que el sexo es a la naturaleza.” (p. 48) Esto da a entender que la definición de género que se da, aparte de ir ligada al asunto biológico, también va ligado a ideales políticos que socialmente son aceptados e impartidos a las personas desde la infancia temprana, por lo cual se podría decir que el género es una imitación de lo que socialmente se muestra como bueno y como ejemplo, ya que en este sentido según lo que desarrolla la autora se podría decir que hay un orden preestablecido para desarrollar el género el cual inicialmente se determina con el sexo, seguido del género como resultado de una construcción cultural y finalmente el deseo, el cual que habitualmente suele llevar a los sujetos al interés por el sexo opuesto.

Teniendo en cuenta la construcción de género para los sujetos como algo predispuesto por un orden político y social, Butler (2001) nos plantea lo siguiente:

Si una «es» una mujer, es evidente que eso no es todo lo que una es; el concepto no es exhaustivo. No porque una «persona» con un género predeterminado sobrepase los atributos específicos de su género, sino porque el género no siempre se constituye de forma coherente o consistente en contextos históricos distintos, y porque se entrecruza con modalidades raciales, de clase, étnicas' sexuales y regionales de identidades discursivamente constituidas. Así, es imposible separar el «género» de las intersecciones políticas y culturales en las que constantemente se produce y se mantiene (p. 49).

En este orden de ideas se podría hablar de un asunto que expone la autora como “performatividad”, la cual consiste básicamente en la reproducción de referentes preestablecidos que suelen equipararse con el asunto de lo biológico y de la identidad de la cual viene cargado cada sujeto al nacer, porque a fin de cuentas termina siendo una reproducción constante de asuntos que se naturalizan dentro del ser humano, que podría ser comparada con un determinismo social.

De esta “performatividad” planteada por Butler (2001) nace la idea de que dentro de este proceso de reproducción se puede entrar en confrontación con el otro por medio de discursos que pueden herirle o violentarle en cuanto a las inclinaciones que este tenga, y en este sentido es importante resaltar como mediante la construcción social del género se puede caer en asuntos como exclusión y la dominación del otro en cuanto a la violencia que pueden constituir algunos discursos que son reproducidos.

Frente a la anterior postura surgen asuntos que en ocasiones van en contra de ese orden preestablecido y del modo en cómo se reproducen los ideales de sexo y género en cuanto a los roles que “debe” asumir cada sujeto y esto lo plantea Butler (2001)

No es ni una mera «inversión de los papeles» en la que las mujeres ahora dirigen su violencia contra los hombres, ni una mera interiorización de las normas masculinas de manera que las mujeres ahora utilicen la violencia contra ellas mismas. La violencia del texto va dirigida contra la identidad y la coherencia de la categoría de sexo, un constructo inanimado que mata el cuerpo (p. 250).

Si se lleva este ejemplo puntual, el que propone la autora, se podría entonces mirar bajo los propósitos de esta investigación, es decir que las formas de violencia no están sujetas netamente a un asunto de género, ya que socialmente las mujeres no suelen ser vistas como reproductoras de violencia, sino como víctimas. Y aunque el género de la población que se está estudiando es femenino este no está limitado unas prácticas de violencia puntuales, lo cual será expuesto en el desarrollo de esta investigación

A la luz de esto y del objeto de estudio de esta investigación es importante retomarlo que propone Nash (2001)

La invisibilidad de las mujeres y la falta de reconocimiento de la necesidad de integrar una perspectiva de género han marcado nuestra visión del multiculturalismo, reproduciendo esquemas de subalternidad, falta de subjetividad femenina y visiones culturales estereotipadas de diversidad cultural en clave femenina (p. 3).

Entonces para Nash (2001), en su lectura del género es más bien una creación social y no biológica como los valores modernos lo plantean, que enmarcan a hombres y mujeres en roles estereotipados delimitados y específicos, “se trata de una construcción social realizada a través de

representaciones culturales de la diferencia sexual, a la que se concibe como producto social y no de la naturaleza.” (p. 4)

Al entender el género como una construcción sociocultural, Nash (2001) plantea que es “insostenible esa visión esencialista de signo biosocial como clave analítica de la situación de las mujeres.” (p. 4) Por esto Nash (2001) dice que el multiculturalismo no logra conseguir que se vislumbre al género como una perspectiva integradora y transversal.

En aras a lo estipulado anteriormente es muy importante para esta investigación plantear esta perspectiva de género desde la educación intercultural, una educación que si sea transversal e integre todos los aspectos que en el multiculturalismo simplemente se asimilan.

### **2.1.6 Recapitulando...**

A raíz de lo esbozado en esta pequeña conceptualización lo que se pretende es comprender como la articulación de estos tres grandes conceptos imbricados permiten una comprensión sistemática de la realidad escolar analizada.

Al hablar de la interculturalidad como un proyecto político que se ha venido gestando desde los años setenta, una lucha por la visión integradora y transversal del mundo y las culturas, se acepta el avance en manera de producción bibliográfica en América Latina sobre el tema y cambios muy valiosos en el sistema. Sin embargo, las escuelas por general y hablando en el caso colombiano aún conservan una visión multicultural y hegemónica de la realidad social, imposibilitando los encuentros interculturales para dejar de lado la asimilación a la cultura mayoritaria, y no se posibilita el diálogo equitativo entre culturas.

La violencia epistémica referida por Castro Gómez (2000), es una violencia que invisibiliza la producción de conocimiento no proveniente de la cultura hegemónica, se manifiesta como un poder simbólico y este es el que violenta de *manera suave* los discursos y las producciones culturales producidas en otros contextos locales; entonces es la violencia simbólica se materializa e institucionaliza en la escuela y se da una aceptación enérgica y sin conciencia crítica de los discursos dominantes.

La mujer durante siglos ha buscado esa reivindicación por su posición de “inferioridad” y busca la legitimidad de esta reivindicación a través de posibles encuentros no multiculturales sino interculturales.

La educación intercultural lo que propone es un diálogo que promulgue discursos para la justicia en todo sentido, no solo de género sino por una puesta política mucho más amplia; y que más que la escuela como órgano político para poner en marcha estos debates.

Pérez et. al, (2007), presentan un análisis de la violencia en la escuela, diferenciándola de la violencia escolar, porque dicen que esta última es solo un síntoma de sucesos más profundos, dejando de lado el análisis de diferentes factores y perspectivas; mientras que la violencia en la escuela habla del fenómeno de manera que abarca el todo, desde distintas miradas, desde los diferentes agentes de la comunidad educativas, profundizando en cada caso, ya que tiene un carácter histórico-social, donde se descubren las subjetividades que se exhiben como activos en todos los procesos sociales, por lo que definen primero la violencia como una “construcción social. Por esta condición, la misma se materializa en acciones ejercidas por los sujetos. En este sentido,



Facultad de Educación hablar de violencia es hablar de discursos y acciones “violentas” de carácter social que son ejercidas por los sujetos.”

Además, dicen los mismos Pérez, et al., (2007), que la violencia en las escuelas es producto de la irrupción de lo social “en” las escuelas.” Resaltando la definición de Garay (2000) quien “considera que violencia en la escuela es aquella que se manifiesta en la misma escuela pero que no tiene que ver con ella como productora principal de la violencia. Se trataría entonces de manifestaciones que se originan en otros ámbitos.” (p.70)

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

## 2.2 Abriendo la puerta del jardín

### Marco teórico y referencial (Antecedentes)

Para comenzar abriendo la puerta de este jardín, se hizo una pesquisa muy selectiva de los trabajos más relevantes en este trabajo de investigación, mucho se ha escrito en cuanto la interculturalidad, la violencia escolar y el género, por esa misma razón se seleccionaron los más relevantes por fecha de publicación y lugar de publicación de preferencia la producción latinoamericana (los criterios que se establecieron para la selección de antecedentes se encuentran en la primera fase expuesta en la metodología), para no caer en algo que desbordara completamente el objeto concreto de la investigación.

#### 2.2.1 Violencia simbólica y violencia escolar

En la búsqueda por la violencia simbólica y violencia escolar se encontraron diversos trabajos recientes asesorados por la profesora Yólida Ramírez quien durante este año asesorará la línea ofertada en el grupo de investigación “DIVERSER” de la Universidad de Antioquia, llamada “culturas y violencias escolares”.

El año pasado (2015) se publicó el trabajo “Violencia, cultura y contexto en el mundo escolar” (Marín et. al, 2015) en el cual relatan sobre ese fenómeno social llamado violencia, y el cómo se vive a diario en la sociedad, que causa daños y estragos a la humanidad. Hacen la acotación que esto es resultado de las problemáticas de la diferenciación de clase y de la diferenciación de culturas existentes que convergen simultáneamente.

Este trabajo de investigación se acerca a nuestro objeto de estudio, ya que ellos no dan lugar a una descripción de la violencia en términos socioeconómicos y políticos. Sino desde como los sujetos

Facultad de Educación que van a la escuela están tocados por las problemáticas que se manifiestan culturalmente y la implantan en la institución.

Los aportes que hizo esta investigación se dio en aras a las reflexiones pedagógicas que demuestran que desde los contenidos curriculares puede haber un reconocimiento del otro, su contexto y sus problemáticas, este trabajo se enfoca en como el contexto afecta a llevar prácticas violentas a la escuela, sin embargo desde la lupa de las problemáticas culturales en la escuela y la visión excluyente del currículo demarcan violencia simbólica y multicultural.

En el año 2014 se publicó la investigación hecha por estudiantes de 9° semestre de la Licenciatura en Educación Especial “Maestros, Prácticas pedagógicas y violencias en la escuela” (Saldarriaga et. al, 2014) del grupo de investigación DIVERSER, esta propuesta se acerca a nuestra indagación por la violencia simbólica en la escuela, ya que se preguntan desde la observación de las prácticas pedagógicas como configurar nuevas posibilidades para replantear las subjetividades y darle una apuesta a las nuevas ciudadanía para dar propiedad a los sujetos y de una u otra manera dar herramientas para que haya una resistencia a esa reproducción de las violencias que se propagan en la escuela desde el maestro y su discurso, y sus relaciones con los estudiantes invisibilizando esa violencia, esa presión sobre el otro.

Desde este punto se retoma para este trabajo el punto de como el discurso del maestro es una práctica violenta de manera simbólica que se impone en los estudiantes de manera casi que imperceptible pero igual de dañina y efectiva.

En esta misma línea de investigación en el año 2013 la tesis de pregrado de aspirantes a licenciados en Educación Especial se plantean el siguiente problema: “El juego. ¿Un camino para la intimidación escolar o para la socialización y la convivencia?” (Munera et. al, 2013) se preguntan si el juego infantil en múltiples ocasiones no lo logra diferenciar o trazar un límite que diferencie el propio juego de una pelea o una discusión, como resultado de esto los investigadores se trazan un objetivo, y es de hacer un acompañamiento a ese juego para reducir ese tipo de situaciones recurriendo al juego como la estrategia aras mejorar esos vínculos entre los niños y evitar los conflictos, los problemas, la exclusión, entre otras.

Desde la mirada de estos investigadores, para esta investigación se toma el cómo desde esas prácticas cotidianas como el juego se da la exclusión, la intimidación, y la violencia simbólica, ese rechazo hacía el otro.

Otra investigación desde la cual se puede abordar el asunto de la violencia en la escuela fue la publicada en el (2013) acerca de “Representaciones Sociales sobre diversidad y transformación de prácticas escolares violentas” (Echavarría et. al, 2013) A pesar de que la investigación no está directamente ligada al asunto de las representaciones sociales es importante abordar un poco este trabajo en la medida de que hace un aporte importante en la Influencia que tienen las representaciones sociales en las formas de relacionarse con el contexto y las personas que lo habitan, en la medida en que se observan las prácticas escolares violentas, hay un acercamiento a esas representaciones sociales, pues ellas incluyen el actuar, a la conducta, a la acción, incluyen lo que el hombre y la mujer hacen y dicen (discurso). Son estas mismas representaciones las cuales

juegan un papel condicionante dentro de como al no reconocer esa diversidad la materializan en expresiones violentas.

Es así como mediante este trabajo investigativo se intenta hacer un aporte desde la resignificación de las representaciones sociales para abrir espacios de un encuentro respetuoso entre los seres humanos, en busca de propiciar espacios tranquilos dentro de las instituciones.

Continuando con el ámbito educativo, se halló un estudio de caso, presentado por López, et al, (2011), denominado “Individualizando la violencia escolar: Análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la Región de Valparaíso”, trabajo que dio paso para afirmar que la escuela tiene grandes potencialidades, las cuales son utilizadas y explotadas en favor de un discurso dominante, hegemónico, donde la violencia simbólica se manifiesta en esas narrativas de los agentes educativos, en especial de los maestros, quienes terminan categorizando a cada sujeto y rotulándolo en un estereotipo; convirtiendo el ejercicio docente en un círculo vicioso de palabras excluyentes, que impiden y diezman las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Por lo que se extendió el horizonte del presente proyecto investigativo, permitiendo ampliar el espectro de búsqueda de la materialización de la violencia simbólica en las instituciones educativas.

Continuando en el asunto del uso de las palabras y la violencia simbólica que mediante ellas se puede transmitir en el aula, Suarez (2009) en uno de los artículos rastreados en la Novedades Educativas , titulado “La encarnadura de las palabras en el acto educativo” nos expone como los maestros dentro de las aulas de clase son poseedores de un gran poder que radica en la palabra y que muchas veces lo emplean indiscriminadamente sin entrar a analizar los efectos que se generan dentro de los estudiantes, ya que mediante el uso que le da el maestro se puede premiar o castigar,

e incluso se puede llegar a delimitar ciertos rasgos de la personalidad de los estudiantes. Suarez (2009) citando a Bordelois (2006) refuerza su premisa desde la siguiente cita:

Tal vez sea el momento de tomar conciencia y asumir que no en pocas ocasiones el comportamiento de los jóvenes es producto del modo en que se emplean las palabras para “nombrarlos” en las escuelas y en las aulas; a fin de cuentas, las palabras anteceden a las cosas desde el origen mismo de la creación y las relaciones entre ellas no hacen más que reflejar las propias relaciones con la realidad (p. 64).

Es así como partiendo de lo que se expone anteriormente Suarez (2009) entra a problematizar a cerca de las posturas violentas de los estudiantes y si acaso estas mismas no son provocadas por el uso de las palabras que emplean los maestros hacia ellos, ya sea para calificarlos o llamarles la atención. Y frente a esta problemática hace una propuesta de comenzar dentro de las escuelas un re significación de las palabras en aras de que se reciba al otro y se acepte sin pedir una renuncia de lo que en esencia es.

En este sentido la propuesta que hace Suarez (2009) cobra importancia para este trabajo ya que muestra claramente como las palabras pueden generar determinados impactos dentro de los estudiantes, pero su propuesta no solo trata de limitarse a los impactos negativos sino a la reestructuración de lo que los estudiantes reciben diariamente. Es así como se podría pensar en una posible propuesta o como expandir este estudio y dejar de ver a los estudiantes solamente como las víctimas y a los maestros como los victimarios, sino convertir los diferentes roles que se generan en él un acto violento como algo flexible que compete a toda la comunidad educativa.

Por otra parte, Prieto (2009) aborda la violencia escolar como una de las principales problemáticas que debe de ser atendida y visibilizada con prioridad dentro de la escuela a lo cual hace una

propuesta de acercamiento hacia la vida cotidiana de los estudiantes para conocer las características sociales que se desarrollan teniendo en cuenta los contextos específicos en los que se desenvuelven diariamente los sujetos ya que desde estos constructos sociales lo sujetos desarrollan una significación de los actos de violencia que viven en las aulas escolares. Es así como la autora resalta la constante importancia de conocer las narraciones de diferentes experiencias de violencia para poder identificar las experiencias y los impactos significativos que tienen los sujetos como resultado de la violencia. Frente a lo que Prieto (2009) afirma:

Acceder a las interpretaciones que los sujetos construyen de situaciones de violencia en las que se encuentran insertos, cuan irracionales estas últimas parezcan, es una tarea compleja, dado que en esas interpretaciones intervienen desde la historia previa de los sujetos, sean víctimas, agresores o espectadores, hasta las nociones creadas respecto a los cambios en esa historia que vienen como resultado de las experiencias de cada uno en situaciones de violencia, en particular, dependiendo que sean nuevas o se encuentren familiarizados con ellas (p. 16).

Los actos de violencia escolares principalmente son visto desde dos roles como el agresor y la víctima, pero surge una nueva categoría que es denominada como el observador, que es quien finalmente valida y permite que estos de violencia se desarrollen o no , en el sentido de que los aprueba y apoya, o simplemente los denuncia o apoya a la víctima, es importante esta nueva categoría emergente en el sentido de que los actos de violencia escolares ya no van a estar solamente supeditados al agresor sino que también quien calla hace parte del mismo acto de violencia y junto al agresor y a la víctima crean su propia definición de lo que es justo o no dentro de estas dinámicas teniendo en cuenta las construcciones sociales creadas sobre su experiencia acerca de la violencia.

Las narrativas de violencia en la escuela de los estudiantes son sumamente importantes para esta investigación, ya que hacen parte del enfoque metodológico que se está desarrollando, ya que deja ver como desde las narraciones se puede entender como los estudiantes y la comunidad educativa en general da diferentes significados a un mismo acto violento, partiendo de su desarrollo social y familiar. Y esto podría ser sustentado desde Prieto (2009) “en la medida que la narrativa autobiográfica estructura la realidad de uno o varios sujetos, cada acción social adquiere su significado” (Prieto, 2009, p. 17)

Es por ello que este artículo claramente puede ser un gran punto de partida para comenzar a identificar las diferentes narraciones que se recogen dentro de las aulas de la institución para identificar no solo las dinámicas de los actos violentos, sino también los mismos roles y las consecuencias que estos suelen tener sobre las víctimas en el sentido de que la autora plantea una perspectiva interesante.

Para el año 2009 Marina Gladys Gritta publica un artículo en la revista “Novedades educativas”, llamado “la violencia escolar que no se percibe.”

Allí la autora hace referencia a dos tipos de violencia que se ven en la escuela, la violencia física y la violencia psicológica. La segunda cobra importancia en el sentido de que como en su mayoría de veces no es percibida es ignorada y normalizada por la comunidad educativa puede llegar a afectar y a trascender mucho más que la física, en la medida de que en muchas ocasiones no hay una intervención oportuna por medio de la comunidad educativa dentro de la formación de la personalidad de la persona que es agredida.



En este orden de ideas Gritta (2009) alude el cómo en la escuela se configura toda una red, que muchas veces en vez de brindar apoyo y acompañamiento a los sujetos “víctimas” se normalizan ciertas conductas, no solo por parte de los maestros, sino también de los estudiantes, no cobran una vital importancia, como lo plantea la autora en la medida de que, ya que no se involucran en el acontecimiento de las agresiones, y esto a su vez hace que el efecto se intensifique.

Este artículo, aunque aborda temas como el Bullying escolar, hace una conceptualización importante acerca de los actores escolares que intervienen o no dentro de los actos de violencia, estos no solo limitados a lo físico sino también a lo psicológico. En esta medida se recobra importancia, porque no solo el agresor es importante dentro del acto mismo de hacer sentir mal al otro a través de gestos o palabras, sino que también lo son las personas participes dentro del espacio, como los compañeros de clase y los maestros que en ocasiones normalizan ciertas conductas que si no son tratadas en su momento pueden caer en un fuerte daño que se le crea al otro.

Aunque la autora no desarrolla el término de violencia simbólica como tal, la violencia psicológica hace parte de esta. Para este trabajo se hace importante lo aportado por Gritta (2009) porque permite indagar acerca de la labor de esos terceros que en ocasiones no intervienen dentro de las agresiones de las que son testigos en su cotidiano vivir dentro de la escuela y al mismo tiempo la institucionalizan a través de la normalización de esas prácticas de esta violencia simbólica.

Cuando se habla de violencia simbólica, es inevitable e indispensable hacer referencia a Bourdieu (1989), del cual son muchos los autores que bogan para explicar diferentes fenómenos sociales y otros que explican los conceptos que este desarrolla en sus diferentes escritos. Y uno de ellos, es

el autor Wilmar Peña Collazos (2009), quien expone a través de un artículo llamado “La Violencia Simbólica como Reproducción Biopolítica del Poder”, como la violencia simbólica se reproduce en el sistema educativo de manera especial, pero que no es exclusivo de él, sino también político. Explica por tanto, que el poder es ejercido e impartido por unos, insertándose en los sistemas culturales, donde se atraviesan todas las formas de vida, y todo lo que sucede en la sociedad se ve reflejado en cada rincón de la misma. E inevitablemente la escuela es tocada, convirtiéndose en uno de los espacios predilectos y asertivos de la reproducción de la dominación manifestada en violencia simbólica. Cada acción cultural adaptada por una sociedad, es resaltada en las actitudes que todos los agentes educativos reproducen a través de sus comportamientos en este campo. Y así como se haya un currículum oculto, se haya una violencia indirecta, simbólica, que impide el trabajo de un aprendizaje significativo, y la pedagogía en el proceso formativo y educativo.

Por lo que este trabajo fue relevante en la presente investigación porque permite argumentar que la escuela, como campo específico de este proyecto, no puede seguir encerrada en sus cuatro paredes, pretendiendo ser ajena a las diferentes situaciones que toda la comunidad educativa vive en su cotidianidad, en su contexto y entorno, sin hacer una propuesta para lograr transformar esas realidades.

De la revista Iberoamericana de educación se lee un artículo publicado allí en el año 2005 con referencia a la violencia en la escuela encaminado a esa violencia institucionalizada a través del discurso.

Este es, Murcia (2005) quien muestra que la violencia no solo se da desde la agresión física, sino que también puede haber agresión desde la palabra. Y como esa palabra condiciona ciertos aspectos de la personalidad de los sujetos debido a que ellos mediante su interacción con el otro construyen su identidad y cargan de significado los espacios dentro de los cuales están inmersos.

A partir del punto que establece Murcia (2005) en este trabajo de investigación sirve para decir que es así como el discurso que maneja el maestro dentro del aula puede convertirse en algo nocivo para el desarrollo de los estudiantes en la medida que no sea regulado, y esto debe a que dentro del discurso si no mide tiende a ser violento y a reproducir patrones sociales. Esto se ve claramente ejemplificado en las estrategias que emplean los maestros para tener orden en la clase, en muchas palabras y discursos que de una manera u otra llegan a intimidar a los estudiantes transgrediendo su misma legitimidad.

En este sentido es importante ver la violencia simbólica como algo que trasciende lo físico y que se genera desde actos, gestos, etc. Y de este modo este es un referente sumamente importante para el trabajo de investigación, en tanto expone actos de violencia simbólica que concuerda con el objeto de estudio demarcado.

Abramovay (2005) también hace una publicación en la Revista iberoamericana de educación y lo titula “Violencia en las escuelas: un gran desafío”

En este artículo de revista la autora hace un esbozo de la trascendencia que ha tenido la violencia en la escuela en los últimos años, centrándose específicamente en caso latinoamericano, en donde se ve muy marcada la realidad de la violencia llevada a las instituciones educativas.

El tópic de la violencia escolar fue incluido en los escenarios nacional e internacional como uno de los grandes desafíos a los que hay que enfrentarse en el establecimiento de una Cultura de Paz. Ese tema está rodeado por grandes dificultades, en términos de la formulación de conceptos y de explicaciones sobre los orígenes y las causas de los actos violentos practicados en el ambiente escolar (Abramovay, 2005, p. 55).

La llegada de la violencia a la escuela cambia completamente el paradigma sobre el cual se pensaba la escuela como un lugar de niños y ajena a problemáticas que hasta algunos años solo “pertenecieron a los adultos”, asunto que no puede ser invisible ante los ojos de los maestros, ya que esta situación principalmente permea todas las instancias de la escuela, no solo en los estudiantes, sino también maestros, padres de familia, administrativos y toda la sociedad en general que gira en torno a una institución educativa.

En temas de calidad al llegar la violencia a la escuela se ve como empieza a confluír dentro de este espacio toda índole de problemas que se traen de afuera, no solo de problemas familiares sino de los mismos barrios, lo que se ve en las noticias, etc. Es así como gracias al fenómeno de la violencia la escuela se ve afectada en materia de calidad educativa debido a que este malestar propicia la deserción escolar, la pérdida de años, y la constante desmotivación por parte de los maestros ante estas situaciones; lo cual es un elemento fundamental ya que se quiera o no esta misma desmotivación se refleja a los estudiantes y se convierte en todo un círculo vicioso.

Aunque la autora principalmente hace referencia a la violencia física, es importante reconocer todo el cambio de paradigma que ha traído consigo la violencia a la escuela y como la redefine para que ésta se comience a pensar como un espacio que propicie la paz, y se evite la violencia de todo tipo. Lo cual inicialmente es el objetivo principal de esta tesis.

La mirada que da la autora, sirve como apoyo a este trabajo de grado en la medida de que es importante ver la problemática no solo reducida a maestros y estudiantes, sino a toda una comunidad educativa en general que debe de tener un sentido de pertenencia por ese proyecto de educación para la sana convivencia que se da dentro de las aulas de clase.

En cuanto a la violencia simbólica la autora hace un aporte muy importante que se ha venido desarrollando y es la importancia del manejo del lenguaje y las relaciones de poder que se dan en la escuela en cuanto al agredido y al agresor.

Otro proyecto de investigación que se desarrolló desde un estudio de caso en la escuela, se encontró en Cuadernos de trabajo Social, una investigación de Rodríguez Medrano et. al, (2005), denominada “Una Manifestación de la Violencia Simbólica en estudiantes con discapacidad intelectual. Estudio de Caso”, la cual buscó identificar una de las formas de materialización de la violencia simbólica desde las prácticas docentes cotidianas, donde se evidenció que la evaluación hecha a los estudiantes con discapacidad, se desarrollaba de manera excluyente, solo por cumplir con la normatividad o por el salario. Se puede decir que el proceso evaluativo, en las escuelas, se ha convertido en una experiencia docente “solapada”, donde se esconde la posibilidad de excluir, marginar e invisibilizar al otro, sin darle la oportunidad a las diferentes necesidades educativas especiales, de encontrarse con un verdadero proceso inclusivo de enseñanza aprendizaje, y tener una educación intercultural, preocupada por el entorno y el contexto del estudiante. Y como consecuencia de esta conducta se cae en una violencia simbólica, que marca la continuidad de los ejercicios docentes.

panorama de cómo se materializa la violencia simbólica en la escuela. Todo este recorrido de autores lo que muestra es que no siempre se presenta de forma directa la violencia en la escuela, esta también se presenta de *maneras suaves* y se institucionaliza de diversas maneras.

Para comprender como se podrían superar este tipo de prácticas violentas en la escuela se procederá a buscar a cerca de la educación intercultural.

### **2.2.2 Educación intercultural.**

En el DRAE (2001) diccionario de la lengua española aparece una definición de “educación intercultural”, esta es importante en estos antecedentes, porque rastrea desde esos significados generales que se le dan a este tipo de conceptos y sobre todo en este siglo XXI donde la interculturalidad ha dado un giro muy importante y es foco de múltiples miradas. Este diccionario dice que la educación intercultural:

Propone un modo humanista de entender y tratar la diversidad entre las personas, en particular en aquellos aspectos que tienen que ver con las diferencias de origen cultural. Pero antes de nada, debemos indicar que, en la literatura sobre educación intercultural, dos son las maneras en que ésta se concibe; ambas son complementarias y se solapan en gran medida. Por un lado, la educación intercultural se entiende como una educación para la convivencia de las personas en sociedades que son cada vez más plurales -también en el aspecto cultural- debido sobre todo a los importantes movimientos migratorios de los últimos decenios (p. 144).

También se menciona que no es solamente en las sociedades correspondientes sino que por medio de la globalización las distancias se han reducido y por esos las diferentes personas y culturas están cada vez más cerca.

Se trataría, por tanto, de ejercitarse en un conjunto de actitudes y aptitudes intelectuales, sociales y emocionales que capacitarían a cada ciudadano para vivir y actuar junto con otros ciudadanos -sin importar su origen- en un entorno plural. Por otro lado, la educación intercultural ha sido también entendida por la literatura sobre el tema como “educación con inmigrantes”, es decir, como tratamiento de la diversidad -y no sólo cultural- que aportan los hijos de los inmigrantes en la medida en que, en el ámbito de la educación, tienen características propias y necesidades específicas. Naturalmente estas características y necesidades no son compartidas por todos y cada uno de los individuos de ese grupo, que es de una evidente variedad interna. (Celerio et. al, 2007, p.144)

Teniendo en cuenta que este trabajo de investigación se ubica dentro de la educación, se resalta esta parte, del porque ayuda a auscultar las diferentes visiones de la interculturalidad en la escuela, y plantea dos tendencias desde las que se explica la educación intercultural.

Tendencias, en las cuales se presenta al estudiante como ciudadano al que se le debe enseñar el civismo o la formación ciudadana, que necesita adquirir diferentes competencias ciudadanas a través de las cuales pueda comportarse en sociedad. Más, otra visión dice que se le debe dar al sujeto las herramientas para que reconozca la diversidad y la diferencia.

Walsh (2007) en la revista de Educación y Pedagogía de la Universidad de Antioquia publica su artículo en torno a la interculturalidad y a la educación. Ella se centra en dar respuesta a lo que se entiende por “colonialidad”, y a partir de esto cómo pensarse una educación distinta. Es a partir de su propuesta que esta investigación se une desde el interés y objeto de estudio de este trabajo de

investigación y es del cómo construir “procesos educativos descolonizadores” que desde la interculturalidad se pueda dejar atrás esa violencia epistémica, esa violencia simbólica, como lo diría Walsh “un sistema jerárquico de racialización, del ser, de saber y de saber hacer.” (Walsh, 2007, p. 21)

La docente Vera Maria Ferrão Candau de la Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro, publica su trabajo de investigación “Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales.” En el año 2010 en el grupo de investigación -Grupo de Estudios sobre Cotidianeidad, Educación y Cultura(s) (GECEC), donde explica como la interculturalidad a partir de los años noventa también ha sido foco de discusión y adquiere relevancia en el ámbito Latinoamericano. Su trabajo muestra las tensiones que se presentan en la educación intercultural y focaliza las principales tensiones más actuales en torno al tema. Después destaca los principales retos que la educación intercultural debe fortificar a fin de apoyar procesos de democracia en América Latina.

Ese reto que identifica como fundamental es el de unir lo propuesto por la educación intercultural y la perspectiva de interculturalidad crítica, y trascender esa visión de lo intercultural de una manera bidimensional (el incluir en el currículo únicamente indígenas y afrodescendientes) como la manera más funcional de aplicar esas políticas públicas en cuanto al asunto de lo intercultural.

Ferrão (2010) señala que para que esto pueda trascender realmente, se requiere que a este debate se incorporen diferentes ámbitos sociales (no solo abordarlo desde lo indígena y afro sino también otros grupos socioculturales, étnico-raciales, de género, de orientación sexual, etc.)



Se parte de la afirmación de que la interculturalidad apunta hacia la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar a aquellos que, históricamente, fueron considerados inferiores (p.5).

El aporte que hace esta autora se encamina a la formación de maestros, para que estos realmente puedan debatir estas posturas bidimensionales de la educación intercultural.

Esta investigación se acerca a este trabajo en la medida de que es por medio de la inclusión de esos grupos socioculturales (a los que hace alusión la autora) se puede construir relaciones equitativas y por medio de la escuela se pueda dejar de reproducir esos discursos que son desiguales y ponen a estos grupos como inferiores, es por medio de la educación intercultural desde una perspectiva crítica de la interculturalidad que se puede luchar contra la violencia epistémica y simbólica que ha sido tan demarcada en Latinoamérica.

Estrada (2015) en su trabajo de investigación “Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras”, hace un aporte significativo para la educación intercultural desde la formación de maestros y maestras a partir de competencias interculturales, invita a pensar que el maestro de ser formado en un escenario tan diverso y globalizado como lo es este que afecta la educación.

Aporta en gran manera a esta investigación ya que es por medio de la educación intercultural en contextos diversos con diferencias nacionales sino también sociales, culturales, religiosas,

Facultad de Educación económicas, etc. Se pueden lograr cambios estructurales para los cuales los maestros y las maestras deben estar preparadas.

Es importante resaltar la importancia que cobra para la escuela el propiciar encuentros interculturales, donde se respete al otro dentro de su diferencia, para lo cual los maestros tienen un deber, y es estar inmersos en una constante formación para poder ejercer el rol de mediadores dentro de los diferentes desencuentros interculturales que se dan en el aula, para de esta manera propiciar el respeto y la sana convivencia con el otro. De ahí se desprende la idea que muchos de los desencuentros interculturales que se dan dentro de las aulas, atienden a discursos hegemónicos que son reproducidos constantemente en todos los espacios que le rodean a los estudiantes, y que llevan a pensar, como desde la escuela se reproducen algunos patrones de cómo ser hombre y como ser mujer, por ello a continuación se desarrollara la importancia de la relación entre educación y violencia de género, en tanto esta invisibiliza al otro.

### **2.2.3 Educación y violencia de género**

Se mencionó anteriormente que la violencia simbólica obedece a un poder dominante que se materializa sin ser visto y se legitima por parte de los dominados. El artículo de Cáceres (2010), “Imágenes masculinas y violencia simbólica en Delirio de Laura Restrepo”, es un ejemplo claro de cómo todo sistema cultural es tocado por dicha violencia, donde los progenitores pasan sus creencias de generación a generación. Este trabajo describe como la violencia simbólica masculina se prevé como la frontera del rechazo a todo lo femenino, donde el género es la escala de jerarquía entre unos y otros, puesto que lo femenino amenaza la organización patriarcal, en la que la identidad masculina es un valor social y está claramente definida, lo femenino no cabe.

Desde este artículo se pudo observar que la escuela es poseedora de todos esos valores culturales con los que se identifican los sujetos, cuyas acciones repercuten en la escuela.

Medero, et. al, (2006) publicaron la siguiente investigación “el pensamiento del profesorado europeo sobre violencia, género e interculturalidad”, en donde presentan de manera sintetizada las concepciones o ideologías que tienen los maestros, que condicionan y permean la praxis educativa. Muestran los resultados de unos grupos de discusión que hicieron en su investigación con maestros de Alemania, España, Italia y Dinamarca en un proyecto llamado “Educación para el Presente sin Violencia”. Su objetivo es permitir el diálogo entre educación sobre género, educación sobre violencia y educación intercultural.

Para esta línea se rastrea el artículo de Bernal (2005) en la Revista Iberoamericana de educación, “Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida.” Bernal (2005) expone que la escuela es una institución que forma a los sujetos de la sociedad y generalmente lo hace a partir de la reproducción de estereotipos y patrones sociales que se transmiten una y otra vez de diferentes maneras y formas. Es entonces a partir de esto que la autora plantea la violencia de género no desde lo físico sino desde el aspecto simbólico. En ese orden de ideas continúa acentuando como la posmodernidad permea constantemente el pensamiento de los maestros y las incongruencias entre lo que se enseña y se aplica, dando por sentado el ser hombre o ser mujer en la sociedad y sus roles específicos, encasillándolos a ciertas profesiones según su sexo. Bernal (2005) citando a Bourdieu (1989) cita lo siguiente:

Cuando dichas definiciones de lo femenino y de lo masculino no son modificables, los efectos de estas construcciones, en nuestra cultura y en la sociedad en general, son los de la violencia simbólica, concepto

que abre un espacio para comprender y para problematizar procesos «habituales» en la comunicación y en la interacción interpersonal e institucional, mediante los cuales se demarcan posiciones y relaciones sociales (p. 70).

Retomando todo esto Bernal (2005) afirma que es el currículo quien deja entrever esas reproducciones de patrones y estereotipos, formados desde lo empírico y lo social.

Por esta razón es importante ahondar en los discursos que se reproducen dentro de la escuela ya que desde los mismos se puede llegar a la violencia simbólica en tanto que reproducen patrones y estereotipos sociales que limitan al prójimo y en este caso a la mujer a reproducirlos simple y básicamente porque la escuela es un centro de formación donde las personas pertenecientes a la sociedad pasan el mayor tiempo de su infancia y adolescencia formando así su misma personalidad y maneras de concebir e interpretar su desarrollo social.

Es así como para el desarrollo de este trabajo de grado, poder identificar esas formas de violencia simbólica que trascienden hacia el mismo género y la manera en como a partir de este se concibe la cultura es de suma importancia ya que si se entra a entender este aspecto tan importante dentro del currículo oculto que se maneja dentro de la institución, se podrá entender muchos de los principales rasgos de la personalidad de niñas que llevan mucho tiempo en la institución, porque se generan algunos tipos de violencia simbólica y que discursos hay tras los regaños que emplean los maestros con las alumnas para mantener el orden.

## Capítulo 3

### Metodología

#### Viajes a pie por el País de las Maravillas

##### (Ruta metodológica)

Alicia “se encontró en un vestíbulo amplio y bajo... había puertas alrededor de todo el vestíbulo, pero todas estaban cerradas con llave, y cuando Alicia hubo dado la vuelta, bajando por un lado y subiendo por el otro, probando puerta a puerta, se dirigió triste al centro de la habitación y se preguntó cómo se las arreglaría para salir de allí... ¡Qué ganas tenía de salir de aquella oscura sala y de pasear entre aquellos macizos de flores multicolores y aquellas frescas fuentes!”. (Carroll, 2002, p. 10)

El presente proyecto de investigación se enmarcó en un problema de la enseñanza de las ciencias sociales, donde se encuentran siempre tensiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otros asuntos, en torno al reconocimiento de relaciones que están pasadas por la cultura y los discursos multiculturales como escenario institucional. Resaltando que en ocasiones se invisibilizan las realidades de los sujetos, recurriendo a prácticas de violencia simbólica que no solo son llevadas a cabo por las estudiantes, sino normalizadas por la misma institución educativa.

Además, las ciencias sociales se enfrentan diariamente a grandes retos y desafíos que la sociedad actual presenta, por los múltiples avatares que acompañan las demandas de la sociedad local y la global; lo que de *facto* evidencia fenómenos sociales que merecen ser descritos, interpretados, analizados y comprendidos, como lo es el mismo fenómeno de violencia simbólica que se manifiesta en las mujeres, frente a la perspectiva intercultural, en el seno de la escuela.

### 3.1 Caracterización

Cuando se habla de violencia, son pocos los que piensan en la escuela como un escenario donde ella se manifiesta, aclarando que en esta investigación no se está hablando de bullying o matoneo, sino de violencia simbólica y sus manifestaciones. El escenario de este proyecto de investigación se ubica en la Comuna 15, Guayabal, en la Institución Educativa “La Presentación” del barrio Campo Amor, el cual se encuentra clasificado en el estrato 4 y sus alrededores en estrato 3. Los barrios vecinos a la institución son los siguientes: en el sector norte se encuentran los barrios Tenché, Barrio Antioquia y Trinidad, en el sector centro Santa Fe, San Pablo, Campoamor, Manzanares y Cristo Rey, y en el sector sur Guayabal y la Colinita. En algunos de estos barrios se ha manifestado la violencia<sup>1</sup>, hay presencia de plazas de droga, lo que se traduce en cultura del narcotráfico. Sin embargo, no todas las estudiantes proceden de los barrios aledaños, sino también de otros barrios como Belén y municipios como Itagüí. A pesar de esos fenómenos sociales presentes, la institución no se ha visto permeada por estas problemáticas. Este centro educativo pertenece al núcleo educativo 933, es femenino y de carácter oficial; también, fue donde se realizó la práctica docente, donde nació y se desarrolló la presente investigación.

### 3.2 Contextualización

Después de elegir a la Institución Educativa La Presentación, como el lugar donde se desarrolló la práctica pedagógica, se definieron unos criterios puntuales para recabar información que

---

<sup>1</sup> Tomaremos el término de violencia tal y como lo describe Domenach, J “Llamaré violencia al ‘uso de una fuerza, abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo, o de un grupo, algo que no quiere consentir libremente’ p.36. Tomado de Domenach, J. M. (1981). La violencia. *La violencia y sus causas*, 33-45.

permitiera conocerla, describirla con profundidad y, posteriormente, analizarla. Para este propósito se tomaron los datos más relevantes que se encontraban en el PEI, el Manual de Convivencia, los anexos, la Evaluación Institucional y la página web de dicha institución; después de seleccionar la información, esta se cotejó con las diferentes dinámicas que se lograron obtener desde la observación de las clases de ciencias sociales, las visitas a la sala de profesores, los descansos, los comportamientos e interrelaciones de los directivos, maestros y estudiantes y desde los diálogos con el personal de vigilancia y del aseo en el día a día.

En un espacio aparentemente “homogéneo”, de mujeres, religiosidad, sencillez y trabajo, tal como lo enuncia el logo de la institución, se comienza a observar la cotidianidad de todos los agentes escolares, para tratar de identificar prácticas de violencia simbólica; mas, los comportamientos, sucesos y palabras de los sujetos hacen que se empiece a cuestionar acerca de ¿cómo las mujeres producen violencia?, ¿cómo se institucionaliza? Las mujeres, por lo general, siempre han sido vistas como víctimas y no como victimarias, se han visto opuestas a la violencia y no como promulgadoras de ella; pero, ¿es esto cierto?

De allí surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se materializan las prácticas de violencia simbólica en el ámbito escolar femenino, de la Institución Educativa La Presentación?

Y para auscultar todo sobre la violencia simbólica en la escuela y proponer posteriormente la interculturalización de la educación, para superar estos aspectos se presentan los siguientes objetivos:

### 3.3 Objetivo General:

Comprender cómo la violencia simbólica se materializa en la I. E. La Presentación, a través de desencuentros interculturales y las voces invisibilizadas de sus estudiantes.

### 3.4 Objetivos Específicos:

- Describir las formas en las que se materializa la violencia simbólica en la I.E La Presentación de Campoamor.
- Analizar las experiencias de violencia simbólica que se viven en la cotidianidad de la I.E.
- Visibilizar la voz del estudiantado que está sometido a prácticas de violencia simbólica.

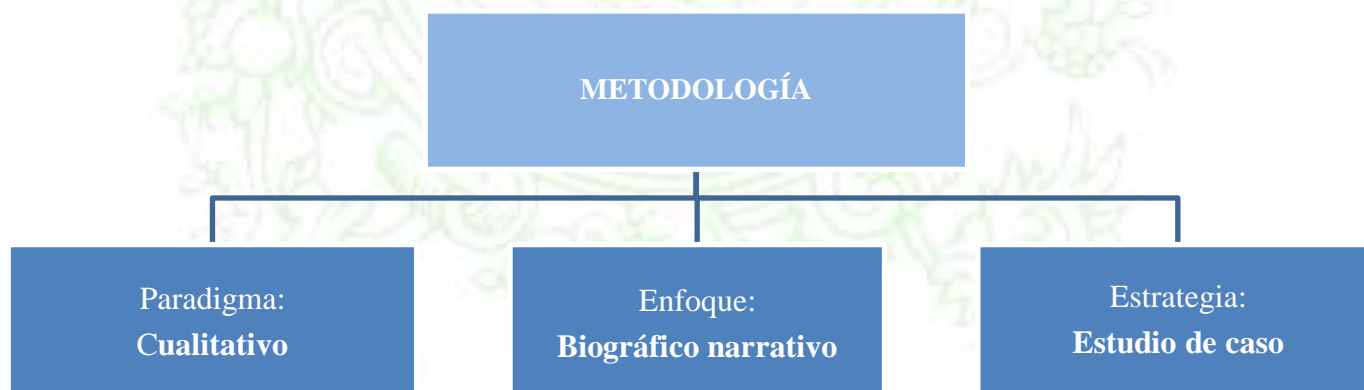


Figura 2 1. Ruta Metodológica. Elaboración propia.



### 3.5 Diseño de la investigación

#### 3.5.1 Paradigma investigativo

Para comprender esos fenómenos sociales es pertinente explicarlos desde el *paradigma cualitativo*, que permite comprender, entender y explicar las realidades sociales de los sujetos.

Cabe resaltar que las discusiones en torno al paradigma son muy amplias, por lo que se optó por una definición que se ajustara al sentido de esta investigación, entendiendo, la investigación cualitativa desde Sandín (2003), como “...una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (p. 1); ya que permite reconocer diferentes grupos y actores sociales, conocer la diversidad de representaciones simbólicas que le dan a su realidad y cómo la construyen a partir de esas intersubjetividades que le adjudican a su cotidianidad.

En el paradigma cualitativo de la investigación se destacan, según Guardían (2007), tres dimensiones representativas, a saber, la *epistemológica*, donde en la relación entre aquello que se investiga y el investigador, este último se halla inmerso en el contexto de interacción que desea investigar, en el que los dos agentes son transformados e influenciados recíprocamente, se halla por tanto la relación sujeto-objeto, interrelacionados, influenciados por factores subjetivos y una expectativa de cambio. Y la práctica profesional desarrollada en la institución educativa permitió establecer esa relación, un acercamiento de confianza, más íntima y cálida, que se precisaba para conocer las lecturas que los sujetos, profesores y estudiantes, objetos de la investigación, hacían

de su cotidianidad en la escuela; también se encuentra la dimensión *ontológica*, que describe que la realidad, desde esta perspectiva, es subjetiva, variada, construida, holística, múltiple, dinámica y divergente. Obviamente esta dimensión de la investigación cualitativa, permite entrar en el pensamiento y subjetividades de la población objeto; gracias también a la observación participante que permitió describir esas narraciones y relatos de las maestras y estudiantes, además de otras personas de la comunidad educativa, para comprender las diferentes formas en la que ellas perciben su realidad escolar y social; y por último, en la configuración *axiológica* se resalta el papel que juegan los valores en la investigación, que se reflejan en las estrategias que permiten al investigador estar en constante reflexión sobre los resultados que ayudaron a encontrar. Esta parte es fundamental, porque permitió en esta investigación auscultar las experiencias de violencia simbólica en la escuela, en las relaciones entre los maestros y estudiantes y a la vez de estas con sus pares y otras personas de la comunidad educativa, teniendo en cuenta su contexto y entorno.

Desde la metodología, surgió la pregunta sobre cuáles eran los procedimientos que se debían utilizar para configurar la investigación de forma flexible, pero a su vez rigurosa; al tiempo que se debían construir las fases a seguir, luego se diseñaron los diferentes instrumentos que se hacían necesarios para obtener información, privilegiando el contexto y la posibilidad de contrastar; también, después de hacer el análisis se evidenciaron los resultados esperados y nuevos aspectos, como categorías emergentes, conceptos y cambios en el desarrollo del proyecto. Todo esto, a partir de la mirada de los estudios culturales latinoamericanos que según Ríos (2002)

Podrían definirse, muy a *grosso modo*, como un campo de estudio configurado dentro de la tradición crítica latinoamericana (el ensayo de ideas, la teoría de la dependencia y la teología de la liberación), que se mantiene en un diálogo constante, muchas veces conflictivo, con las escuelas de pensamiento europeas y

norteamericanas...Con respecto a su objeto de estudio se ocupan, fundamentalmente, de la producción simbólica de la realidad social latinoamericana, tanto en su materialidad, como en sus producciones y procesos (p. 1).

Desde los cuales se buscaron diferentes formas de ver la violencia simbólica en la escuela, con respecto a la visión de la **interculturalidad**, definida por Fernández y Molina, (2005, citados en Vergara, 2011) no como un concepto, sino como

(...) un poderoso proyecto global en construcción, una manera de comportarse y una propuesta ética que va más allá de la multiculturalidad, en donde una sociedad no llegará a ser democrática, sino que transita de la multiculturalidad a la interculturalidad, asumiendo la interacción entre las culturas históricamente dominadas, como interacción para el enriquecimiento mutuo de las que están en relación. (Vergara, 2011, p.33)

Por lo que la perspectiva intercultural de la vida en la escuela, permitió emerger nuevas visiones, una nueva representación de las dinámicas sociales y educativas, una nueva cosmovisión; muy diferentes sobre la que se tenía frente a las experiencias de violencia simbólica que viven los agentes escolares en la ciudad de Medellín.

### 3.5.2 Enfoque de la investigación

Para lograr desarrollar este trabajo investigativo, se adelantó entonces, un esquema metodológico o **diseño de investigación**, que hace referencia “al abordaje general que se utiliza en el proceso de investigación, es más flexible y abierto, y el curso de las acciones se rigió por el campo (los participantes y la evolución de los acontecimientos), de este modo, el diseño se va ajustando a las condiciones del escenario o ambiente” (Jiménez-Domínguez, 2000, p. 72). Y para lograr conocer, reconocer, describir y analizar los datos recogidos, en el diseño metodológico se atendió a un

**enfoque biográfico narrativo**, donde se recolectaron datos e información sobre las historias de vida y experiencias de determinados sujetos, en este caso se recibió la información de estudiantes de 4°, 5°, 7° y 9° de una institución educativa femenina, también las profesoras que son del área de ciencias sociales y la psicóloga de la institución educativa. Se encontró pertinente este tipo de diseño, porque su interés se centra en las personas en sí mismas, en su contexto y en su entorno; y permite al investigador devolverles la voz a los protagonistas de las diferentes experiencias en la escuela, en este caso, para esta investigación, con una población femenina. Asimismo, este enfoque permite realizar, además de una intervención, la evaluación respectiva (Salgado, 2007, p.73).

Al respecto conviene decir que en el diseño narrativo, los datos e información se obtuvieron de talleres autobiográficos, entrevistas, documentos, cuadernos de notas, diarios de campo y pedagógicos, materiales y evidencias de actividades escolares y de aula, personales y testimoniales; todas aquellas fuentes escritas y orales que fueron oportunas para tener un acercamiento a la comprensión del fenómeno de la violencia simbólica en la Institución Educativa La Presentación de Campoamor, como el taller que se hizo en 5°, en el que una de las niñas escribió: “tras de que fea chocuana”.

Así, en este proceso investigativo se buscó cumplir con el objetivo general de la investigación, mencionado anteriormente, y todo ello con la ayuda de los métodos cualitativos que, según Salgado, (2007) “parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos” (p. 71); se tiene pues, que la subjetividad fue el punto de partida para analizar en detalle los significados de las representaciones y realidades sociales violentas que experimentaban las estudiantes y se viven al interior de la institución educativa donde se hacen visibles las

manifestaciones de la violencia simbólica; por ejemplo, la concepción que tiene las profesoras sobre el poder que tienen los docentes en el aula, y la forma en la que lo ejercen; además de la discriminación que se presenta en las clases utilizando su “poder” en las notas, el abuso de ese poder o autoridad, más la exclusión de algunas estudiantes por sus comportamientos, siendo aceptadas o no por sus profesores. También se refleja entre las estudiantes, cuando se rechazan, se insultan, se excluyen por sus diferencias físicas, sociales y culturales; cuando se tratan mal por los prejuicios, estereotipos y subjetividades construidas en la sociedad del consumo.

La investigación cualitativa permite comprender de manera profunda esas representaciones y simbologías, tal y como se las hacen las personas; esos estereotipos y prejuicios se manifiestan cuando rechazan las estudiantes que no han viajado donde otras sí, cuando se dice que se es de un barrio de la ciudad que tiene la fama de mejor posición social en el manejo de drogas, prostitución y otros actos al margen de la ley. Todo esto en función de la estrategia metodológica, la cual permitiría en su momento observar, describir y analizar para comprender los matices de la violencia simbólica en la escuela frente a la educación intercultural.

Y a través de la práctica pedagógica profesional se pudieron implementar diferentes estrategias de esa perspectiva intercultural que confrontaban todas esas conductas y matices de la violencia simbólica, demostrando que son muchas las voces silenciadas, y la capacidad que tiene la mujer de ejercer el poder por medio de la violencia simbólica desde diferentes maneras suaves, solapadas y disimuladas, como los gestos o el simple hecho de elegir a sus compañeras, o decir que hay niñas dignas de burlas por su timidez, por su silencio, por su físico o simplemente por sus discapacidades físicas y cognitivas.

### 3.5.3 Estrategia metodológica de investigación

Siguiendo con esta lógica, para lograr el acercamiento a la realidad de la comunidad educativa de la institución La Presentación de Campoamor, se trabajó desde el **estudio de caso**, como **estrategia de investigación**, la cual define Simons (2011) como “una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto «real». Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas” (p. 42). Esta estrategia es fundamental para investigar y comprender una realidad, siendo cercano a los sujetos, esas estudiantes mencionadas anteriormente, que participaron del proyecto investigativo y las incluye en dicho proceso; una de las finalidades del estudio de caso es informar los resultados de la investigación a los sujetos implicados, a las estudiantes con quienes se llevó a cabo la investigación.

Estas características permiten ahondar en el objeto de estudio, realizar los objetivos y dar respuesta a los interrogantes propuestos, pues se complementa y comparte muchas de sus particularidades, con el enfoque de investigación biográfico narrativo, donde se valoran las voces, las historias concretas de las estudiantes que se encuentran invisibilizadas, como las de las niñas que son homosexuales o las que se denominan feministas, presentadas de diferentes modos, como la narración de la historia de vida, conjunto de historias de vida sobre un mismo tema y los resultados orales acompañados de fuentes documentales, como las historias que resultaron no solo del taller autobiográfico sino también de los relatos en el aula, más todas las actividades propuestas para los fines de la investigación, como debates, conversatorios, juegos de roles, comprensión de textos, análisis de textos escritos, entre otros. Todas estas narraciones permitieron escuchar las voces de las estudiantes discriminadas, cuando se exponían como víctimas por los apodos que les ponen,

cuando sus padres no las escuchan o cuando los profesores las evidencian frente al grupo, avergonzándolas por su nivel académico; también se pudieron visibilizar las mujeres que dieron una discusión o pelean frente al manual de convivencia, expresando que no lo comprenden y que no ven necesarios muchos de sus artículos, entre muchas otras situaciones.

Del mismo modo se presentan estos rasgos en el estudio de caso, ya que los dos eligen un objeto de estudio y buscan comprender y auscultar los sentidos específicos y representaciones de los sujetos, mirándolos como protagonistas de su propia experiencia y no como simples objetos. Campos & Gaspar (2006) expresan que este enfoque y estrategia metodológica convergen en los siguientes aspectos: en el interés por los significados, en que se toman las realidades en la forma que ocurren, en que los participantes son elegidos bajo unos criterios, no de manera aleatoria ni probalística, donde es frecuente el contacto con ellos y su entorno, además del diseño que es flexible y se adapta al contexto, entre otros.

Y se resaltó el hecho, que desde el ámbito educativo, la investigación **biográfico narrativa** se entiende, de acuerdo a Orner (2000, citado en García, *et al*, *sf*.) como todos esos relatos de vida en las instituciones educativas que,

Permiten conocer algunos de los instrumentos utilizados en el proceso de dominación que se ejerce sobre diferentes grupos minoritarios, etc. Se trata de una indagación que se sustenta en la experiencia personal y en la experiencia de otros, en un afanoso intento por ampliar la comprensión de los fenómenos educativos (García, *et al*, *sf*: p. 1).

En este caso, la violencia simbólica, en una institución educativa femenina, donde las estudiantes son víctimas y victimarias.

### 3.5.4 Fases de la ruta metodológica en la investigación

En general esta ruta tuvo en el proceso tres diferentes *fases*, las cuales se presentan en un esquema, el cual describe los momentos que se vivieron, las actividades que fueron desarrolladas y estrategias implementadas en todas las etapas de la propuesta de investigación. Por lo tanto se exponen las fases en el siguiente organizador gráfico:

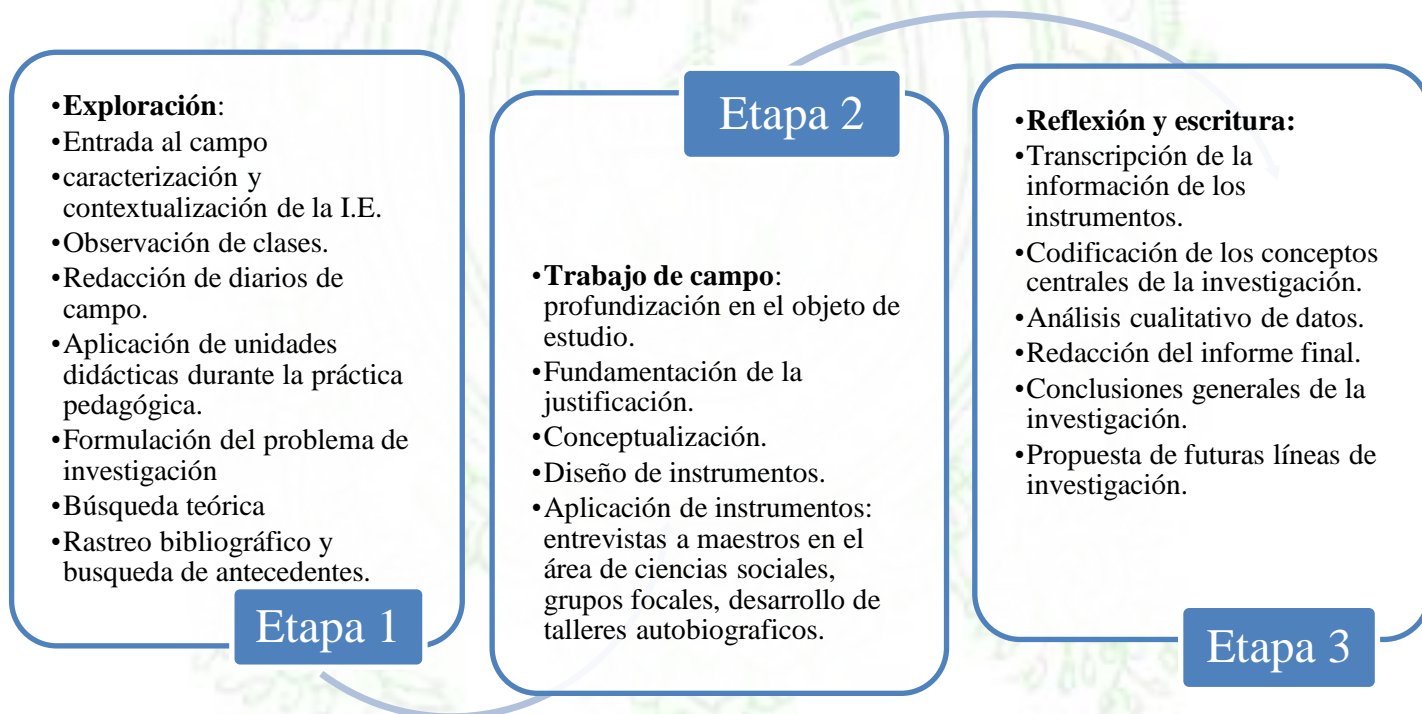


Figura 31. Fases de la ruta metodológica. Elaboración propia.

En la primera etapa se desarrolló un proceso de **búsqueda teórica**, de diferentes conceptos como la cultura, el género, la violencia y sus diferentes acepciones, además de la interculturalidad, los estudios culturales, la educación intercultural, la violencia simbólica, donde hubo una parte exploratoria y otra descriptiva. Para llevar a cabo esta investigación se hizo una búsqueda previa



que indagara acerca de los conceptos clave que están a la luz de ésta investigación sobre la violencia simbólica en la escuela y posibles soluciones por vía de la interculturalidad. Para esto, se puso la mirada en los trabajos de grado producidos en la Universidad de Antioquia y relacionados con el tema, en buscadores como Google Académico, en revistas especializadas y en bases de datos como *Dialnet*, *Redalyc* y *Scielo*. Se delimitó esta búsqueda temporalmente entre los años 2005 y 2015, con las siguientes categorías búsqueda: “violencia simbólica y violencia escolar”, “género y violencia en la escuela” y “educación intercultural.”

En la segunda se realizó el **trabajo de campo**, donde se desarrolló un proceso de profundización en el objeto de estudio: la materialización de la violencia simbólica en el ámbito educativo femenino; por último, se hizo la **interpretación y síntesis**. Lo que permitió realizar una metodología con aspectos holísticos, porque concibió cada realidad de manera diferente al todo que la compone, como la invisibilización de las estudiantes, la discriminación, el racismo, el rechazo, el abuso del poder, la violencia directa e indirecta, y todo esto desde la perspectiva de los maestros, la visión de las estudiantes como víctimas, pero también como victimarias, además de la perspectiva de otros actores educativos, entre ellos el rector, la coordinadora y la psicóloga. Estas fases asintieron una orientación crítica y reflexiva, donde se determinará lo más importante y relevante para cada estudio, desarrollando un diseño dirigido al proceso, y no al resultado.

#### **3.5.4.1 Primera fase**

Para comenzar la **etapa de exploración** se utilizó la investigación documental, la cual se fundamenta en la obtención de textos sobre un tema determinado, en este caso la violencia

simbólica, y todo lo relacionado con su materialización en la escuela, como negación de un enfoque intercultural, lo que permite profundizar en la investigación y dar respuesta a los objetivos de la misma, delimitado en un período para la búsqueda y el posterior análisis e interpretación de documentos como: artículos de revistas, periódicos, libros, tesis, entrevistas, memorias de congresos, foros, informes de otras investigaciones entre otros archivos que, después de analizar su pertinencia y utilidad en el proyecto de investigación, le dan gran riqueza y fundamentación teórica, lo que permite continuar encaminando la pesquisa y configuración a los marcos referencial y teórico.

En el momento de la obtención y selección de la información, permitió la contextualización y la conceptualización de todos los elementos y aspectos que rodean a la violencia simbólica, sus protagonistas, sus causas y consecuencias, permitiendo constatar el impacto y la pertinencia que este tema tiene en la actualidad y en nuestro contexto frente a la visión de la educación intercultural; convirtiéndose así en referente para otros que adelanten investigaciones similares, ya que es un tema abordado y construido de forma especializada por una comunidad científica.

En cuanto a la investigación documental, se utiliza como estrategia el rastreo bibliográfico en Base de Datos del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia, en las temáticas de la presente indagación, proceso en el que se rescata el valor de dichas bases para toda investigación en el ámbito de las ciencias sociales.

De toda la oferta de bases de datos en el área de ciencias sociales y humanas se seleccionaron en primera instancia tres bases de datos Scielo, Redalyc, Google School elegidas por la diversidad y riqueza de la información y también por la facilidad de manejo. Los criterios que se tuvieron en

cuenta para seleccionar y evaluar la información encontrada fueron: la pertinencia, rigurosidad y la actualidad de la información, la facilidad de ubicación y recuperación, el idioma (que se tuviera una representación equivalente entre contenidos en inglés, español y portugués). Una vez seleccionados los documentos y archivos se revisaron títulos, resúmenes, palabras clave y el título de las publicaciones, de tal manera que fueran pertinentes con los términos de búsqueda definidos. Además se revisaron textos de Google Académico, textos de algunos maestros en ejercicio del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales y las bibliotecas personales.

#### *3.5.4.2 Segunda fase*

En la segunda etapa del **trabajo de campo**, para obtener los datos pertinentes dentro del propósito de la presente investigación fue necesario seleccionar una población específica, estudiantes de la Institución Educativa La Presentación de Campoamor, la cual Chávez (2007), describe como “el universo de estudio de la investigación...” (p. 162)

Esta población participante se seleccionó de manera intencionada, basadas en la observación participante, los diarios pedagógicos, la interacción y entrevistas con las maestras cooperadoras, ya que estos permitieron visualizar diferentes realidades y elementos que pueden servir para dar respuesta a la pregunta de investigación, ya que no solo es el comportamiento de las estudiantes sino también de los docentes, como el abuso de su poder, la constante amenaza, los gritos, entre otras performativas que utilizan en la clase para buscar la disciplina, pero que vienen cargados de violencia. Los criterios de selección de las participantes, principalmente, son: el comportamiento de las estudiantes; los aspectos conductuales que las identifican, que las particularizan; además el

Por la extensión y cantidad de la población, se eligió una **muestra**, que según Parra (2003), es “una parte (sub-conjunto) de la población obtenida con el propósito de investigar propiedades que posee la población” (Parra, 2003:3), lo que permite recabar la información, de donde se pueda realizar un análisis profundo y alcanzar los resultados de la investigación, tanto los que se esperaban como los nuevos hallazgos.

Así, en la presente investigación se contó con tres tipos de actores dentro de la comunidad educativa, que representan en su conjunto a la población de la Institución Educativa La Presentación: estudiantes, con las que se realizó la práctica pedagógica (42 estudiantes del grado 4º, 44 de 5º, 46 estudiantes de 7º y 84 del grado 9º), docentes (se contó con la participación de 3 profesoras, quienes eran las docentes del área de ciencias sociales y coordinaron las prácticas); y personal de orientación psicológica (se entrevistó a la psicóloga de la institución); con lo cual se tuvo una muestra total de 221 personas.

### **Técnicas de investigación**

Ahora bien, dada la naturaleza de la perspectiva de esta investigación y la estrategia metodológica de este proyecto, se hace imprescindible la utilización de lo que se denomina **técnicas de recolección** de información, pues se precisa de un conjunto de instrumentos y medios por los cuales se lleve a cabo el método. Estas son indispensables, puesto que son las que estructuran y configuran toda investigación, ordenando las fases de la investigación, indicando los instrumentos pertinentes a cada caso, llenando el control de los datos obtenidos y orientando su posterior

análisis. Con tal intención se eligieron la observación participante, la entrevista, los grupos focales, y diferentes técnicas narrativas como los diarios de campo y las narraciones didácticas y pedagógicas, entre otras.

En el siguiente cuadro se presentan las diferentes técnicas e instrumentos que se utilizaron para la presente investigación:

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	INSTRUMENTOS
ENTREVISTA	GUIÓN DE ENTREVISTA
GRUPO FOCAL	GUIÓN DEL GRUPO FOCAL
AUTOBIOGRAFÍA	TALLER AUTOBIOGRÁFICO
OBSERVACIÓN	DIARIO DE CAMPO

Figura 4 1. Técnicas e instrumentos. Elaboración propia.

### Instrumentos

Los **instrumentos** deben ir acordes con el planteamiento del problema y los objetivos, todo conforme al diseño de la investigación para lograr dar respuesta a la pregunta inicial, por tanto se presenta la guía que se diseñó para la **observación participante**, señalada por Taylor & Bogdan (1994), como “la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio o contexto de estos últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (p. 50).

En esta observación se accedió al objeto de estudio con un cuaderno de notas, un diario de campo, una cámara fotográfica y/o filmica, además una parrilla o guía de observación.

Después de tener esa guía establecida, debe entrar con observaciones e intervenciones de acuerdo a la dinámica del contexto, pero generalmente deben ser cortas. Se debe tomar notas detalladas y precisas de las observaciones en las visitas o reuniones realizadas al escenario investigado.

Luego de iniciar la observación participante, la cual se llevó a cabo en el desarrollo del proyecto, se construyó el guión de la entrevista (ver anexo #06), el cual está dividido en dos bloques de preguntas. En el primer bloque se hace referencia a la experiencia personal y profesional de las maestras; luego, el segundo bloque habla directamente de la violencia simbólica y las experiencias que han tenido las profesoras en su cotidianidad en la escuela. Las preguntas fueron abiertas, con las cuales se pretendía conocer la visión de las entrevistadas sobre la pregunta de investigación de este proyecto y su relación con las estudiantes. Para ello, se pidió el permiso oral y escrito, también se llevó la grabadora de voz, partiendo del hecho de que esta se precisa como una relación social, en la que se originan datos e información por razón de la interacción entre uno o varios entrevistadores y uno o varios entrevistados. Para el caso de este proyecto investigativo esta conversación de situaciones cotidianas, enfatizando en la *entrevista en profundidad*, que es conocida como una conversación entre pares, entre iguales y es definida por Taylor y Bogdan (1990, citado en Robles, 2011), como “encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes” (p. 101), en grupos dirigidos a la interpretación y comprensión de las representaciones que tienen los participantes respecto de sus vidas, experiencias o realidades, tal cual las expresan y relatan con sus propias palabras.

Asimismo se pasó luego a construir los talleres para las sesiones de los **grupos focales**, definidos por estos dos autores, Kizinger & Barbour (1999), como “cualquier debate de grupo... en la medida en que el investigador estimule activamente la interacción con el grupo y esté atento a ella” (p. 20). Para los cuales se elaboró un guión (ver anexo #05), se desarrolló un taller (ver anexo #07), y también se obtuvo un registro audiovisual, los cuales tenían la intención de conocer la subjetividades de las estudiantes frente a su feminidad y las vivencias que tenían frente a la violencia simbólica en su lugar de estudio.

Dentro de las técnicas narrativas se destacan también los **relatos** individuales y colectivos, para las cuales se utilizaron diferentes instrumentos como las autobiografías, actividades de clase, juegos de roles, entre otros, para develar el alcance y cumplimiento de los objetivos, además de las reflexiones que de tal análisis resulten.

### **3.5.4.3 Tercera fase**

#### **Técnica de análisis de datos**

En el tercer momento del proceso investigativo, que se denominó **interpretación y síntesis**, se ubicó la **técnica de análisis de datos** que se utilizó para el informe final, donde se depuró y se hizo un tratamiento especial de la información.

Es importante mencionar en este punto, que algunos autores piensan al igual que Bruner (1987, citado en Flick, 2004) que “las historias de vida son construcciones vitales” (p. 220), además dice que esas construcciones, en su configuración concreta, se inspiran en narraciones culturales básicas y en historias de la vida ofrecidas por la cultura, por lo que el propósito del análisis de datos

narrativos no es reconstruir los procesos objetivos, sino más bien descubrir esos procesos constructivos. Y esta visión le da toda validez al análisis de los datos recogidos a través de las narraciones y relatos de las estudiantes, porque se logró visibilizar las agentes escolares silenciadas e invisibilizadas, y comprender cómo fue el proceso de construcción de sus representaciones sociales frente a sus realidades.

Por tal razón, para la presente investigación la técnica que se utilizó es el **análisis cualitativo de los datos**, la cual es descrita por Gil (1994) como “una actividad que implica un conjunto de manipulaciones, transformaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevantes para un problema de investigación” (p. 33).

Desde dicho análisis se categorizaron y se codificaron los datos para entender el objeto de estudio de esta investigación. Esta última entendida como lo plantea Gibbs:

La codificación es un proceso de análisis fundamental para muchos tipos de investigación cualitativa. Consiste en identificar uno o más pasajes del texto que ejemplifiquen alguna idea temática y relacionarlos con un código, que es una referencia abreviada a la idea temática (Gibbs, 2012, p.82).

Posteriormente, se partió hacia un análisis de las diferentes narraciones obtenidas en las entrevistas, grupos focales, actividades de aula, y la observación participante que se realizaron.

### **Consideraciones éticas**

Otro elemento muy importante que se tuvo en cuenta durante todo el proceso de la investigación, desde su diseño hasta los resultados y consideraciones, son las **Consideraciones éticas**, que son comprendidas según Chapela (2015) como toda responsabilidad que los investigadores tienen



frente a la metodología y el objeto de estudio. Por lo que la investigación tiene en cuenta el entorno y el contexto de la población objeto de estudio. Sujetando la investigación a un conjunto de criterios y aspectos que demuestran su rigurosidad científica, como los que resaltan, entre otros autores, Noreña, A. *et al* (2012, p .120):

La **validez**: En este punto se elige la metodología pertinente que permite tener una relación entre la pregunta de investigación, los objetivos y el objeto de estudio.

La **utilidad**: Después de encontrar la pertinencia y aplicabilidad del estudio se muestra su beneficio, evidenciando lo importante que es visibilizar a los agentes sociales afectados por la violencia simbólica en el marco de la escuela.

El **consentimiento informado**: Los individuos son informados acerca del objeto de la investigación para lograr su permiso y consentimiento voluntario antes de convertirse en participantes de la investigación, además de las diferentes formas en las que se recopilará la información y lo que se precisa hacer con ella. Para tal efecto se presentaron unos formatos para los padres de las estudiantes que participarían de la investigación, para el rector de la institución educativa, para las profesoras y la psicóloga también.

La **confidencialidad**: Se tiene gran cuidado con el tratamiento de la información, cuidando con discreción la identidad de los participantes y con toda seguridad se protege la información adquirida de la población, limitando el acceso a los datos. En el presente trabajo para cuidar la integridad física y psicológica de los participantes del proyecto investigativo y no causar ningún

daño, se tuvo cuidado de no poner los nombres de las personas, se tuvo cuidado de no fotografiar los rostros, tampoco se habla directamente de la apariencia física de nadie.

Por último, los **riesgos posibles**: Siempre se está expuesto a diferentes acontecimientos por los inconvenientes que se pueden presentar en la cotidianidad. El primer riesgo que se encontró fue la autorización del rector para hacer el trabajo de grado desde la práctica pedagógica profesional; primero se le explicó detalladamente al coordinador todo el proyecto, de quien se recibió todo el apoyo, luego, al señor rector se le presentaron los objetivos del trabajo y accedió a firmar el consentimiento informado para la realización de todo el proyecto en la institución educativa. Otro riesgo era tener un desvío de los objetivos en la investigación, pero para superar esto, se tuvo una lectura constante y rigurosa sobre el objeto de estudio de la investigación y se tuvo un diálogo constante con el asesor de la propuesta investigativa. Con todo, desde esta investigación se tomaron algunas medidas para superar otros riesgos o novedades, como cumplir a cabalidad con los compromisos adquiridos con la población participante, también con la misma investigación, como el manejo adecuado de las normas APA 6° Edición, la revisión de los documentos y su referenciación bibliográfica, además de la responsabilidad entre el equipo de trabajo; otra decisión que se tomó fue, no desplazar los sujetos de la población participante para evitar riesgos con los que se pudieran ver perjudicados, entre otros.

## Capítulo 4

### Análisis de los datos

#### Una carrera loca y una larga historia

#### (Análisis cualitativo de datos del trabajo de investigación)

La Oruga y Alicia se estuvieron mirando un rato en silencio: por fin la oruga se sacó la pipa de la boca, y se dirigió a la niña en voz lánguida y adormilada. - ¿Quién eres tú? – dijo la Oruga. No era una forma demasiado alentadora de empezar una conversación. Alicia contestó un poco intimidada: - Apenas sé, señora, lo que soy en este momento...sí sé quién era al levantarme esta mañana, pero creo que he cambiado varias veces desde entonces. - ¿Qué quieres decir con eso? – preguntó la Oruga con severidad -. ¡A ver si te aclaras contigo misma! – Temo que no puedo aclarar nada conmigo misma, señora – dijo Alicia -, porque yo no soy yo misma, ya lo ve. - No veo nada – protestó la Oruga. (Carroll, 2002, p.42)

Así sucede con los actores invisibilizados en la escuela. Esas ‘Alicias’ en este caso, que se ven de frente, a diario con quienes pueden devolverles la voz, pero aquellos, como la señora Oruga del cuento de Lewis Carroll, les dicen que no las entienden, que no ven nada en ellas, que se expliquen así mismas. Pero ellas, las mismas ‘Alicias’ no saben cómo hacerlo y terminan materializando la violencia simbólica a la cual son sometidas.

Para ayudar a entender ese momento con la Oruga, ubicados dentro del marco de los estudios culturales, los cuales se ocupan del proceso de configuración y de la producción simbólica de las realidades sociales, se puede entender el por qué, muchas personas piensan y actúan como lo hacen; y esta investigación no es ajena a estas realidades. Situándose en el contexto de la escuela, se puede reconocer en este ente institucional, ese proceso continuo de producción y reproducción de realidades sociales. Y en el caso específico de este proyecto investigativo, para responder a la

pregunta de investigación, se observaron y se rastrearon las diferentes formas en las que se materializa la violencia simbólica en la escuela, donde se invisibilizan a los diferentes agentes de la comunidad educativa, desconociendo los procesos de configuración de las realidades que atraviesan la vida de cada uno de ellos. Por tanto, se pasará a desarrollar el análisis de cada una de las categorías que fueron recogidas, fruto de la recolección de información y el análisis cualitativo de datos, las cuales se pudieron configurar gracias al enfoque biográfico narrativo, y se entendieron dentro de todo el trabajo investigativo, a través de cinco unidades de sentido o categorías macro, las cuales son:

**1. Estrategias para el manejo de la autoridad y control de grupo**

**2. Relaciones estudiante – docente**

**3. Violencia escolar**

**4. Características de las estudiantes**

**5. Estrategias para mejorar la convivencia escolar**

Así como el País de las Maravillas, la escuela, se encuentra sumergida en las expresiones sociales y culturales, contando con la presencia de una enorme diversidad de sujetos que la habitan, que así como Alicia entró por la madriguera del Conejo a ese País y experimentó un serie de eventos que atravesaron su vida y la hicieron tomar acertadas y equivocadas decisiones, por el encuentro que tuvo con cada personaje de la historia. Así, la institución educativa recibe a estos agentes de educación, siendo escenario de la materialización de la violencia simbólica y esto se evidencia

cuando esas experiencias cotidianas de la comunidad educativa, son confrontadas por la perspectiva de la educación intercultural, la cual quiere devolverles la voz a los actores que no tienen el protagonismo ni el reconocimiento que deberían tener. Veamos:

#### **4.1 Estrategias para el manejo de la autoridad y control de grupo**

Teniendo presente esta dicotomía, la violencia simbólica y la interculturalidad, para iniciar este análisis, se debía tener preciso un concepto que manifestase lo que se quería evidenciar en el actual proyecto. Y se encontró pertinente la acepción de violencia simbólica, en la que Bourdieu, y Passeron (2001), dicen que son “las maneras suaves”, a través de las cuales se puede ejercer el poder.

Detallándose que esas maneras de dominación, de imponer un discurso y aplicación de una performática violenta y simbólica, se materializan día a día en la escuela, aun la misma concepción de escuela como aparato reproductor y represor, es una de esas formas, aunque además, se exteriorizan a través de todos los miembros de la comunidad educativa. Mas, para ahondar en el tema se pone la mirada sobre un agente escolar, por medio del cual se hacen visibles esas formas de ejercitar el poder y todas esas estrategias para demostrar su autoridad y control de grupo: los maestros, quienes gran parte del tiempo de una clase, son los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje. Por lo que es oportuno respaldar el inicio del desarrollo de este análisis con lo que piensa una de las maestras entrevistadas, acerca del poder “la autoridad es muy difícil de manejar, el poder es muy duro, hay veces hasta uno mismo se excede y hay compañeros que se exceden más, porque lamentablemente los muchachos no funcionan si no es amenazados”.

(Maestra 02)

Cada docente es un mundo diferente, cada uno tiene su forma de ser, de hacer y de pensar. Y al igual que le sucedió a Alicia cuando se encontraba con cada personaje del País de las Maravillas, quienes querían ayudarla a encontrarse a sí misma y a enseñarle el camino que debía seguir para lograr el propósito de su existencia, así mismo podría decirse, les sucede a las estudiantes del caso particular estudiado. Y eso que se supone que hacen los maestros con sus estudiantes, les orientan, les enseñan, les ayudan, son soporte y ejemplo, para la convivencia como lo manifestó en la entrevista, la experta de la institución en el tema: “el docente es el encargado de los procesos de convivencia, es un docente orientador”. (Psicóloga 01)

El contexto y el entorno, se hacen notorios en el comentario de una de las maestras entrevistadas (Maestra 01), quien se preocupa por el contexto social donde se encuentra laborando, ya que los problemas sociales que se presenten, le restan tiempo y relevancia a lo académico. Aunque enfatiza que este colegio es diferente, porque se ocupa casi todo el tiempo de los contenidos y las notas. Por lo que el entorno se convierte en un mecanismo de control, una estrategia de vigilancia disciplinar y comportamental, toda vez que, constantemente les recuerdan a las niñas donde están ubicadas y cuál es la fama del colegio en el sector, su status social en la ciudad. Todo el tiempo se les está diciendo a las estudiantes que deben ser las mejores.

Este año el colegio quedó entre las 21 mejores instituciones educativas de la ciudad de Medellín, según el nuevo Sistema de Medición de la Calidad en las Instituciones Educativas de Medellín, Simcie, de la Secretaria de Educación de la Alcaldía de Medellín. El rector mencionaba en su momento que era el primero académicamente, y dentro del ranking de la Gobernación de Antioquia, ocupó el segundo puesto, por lo que pusieron un pendón resaltando la excelencia de la

institución, por tanto, este reconocimiento entró a reforzar ese mecanismo de permanente remembranza, que los docentes utilizan para tener el orden en el aula, no dejando olvidar a las niñas que deben manejarse bien para mantener ese puesto y el buen nombre de la institución.

Ya en la parte académica, tanto las maestras como las estudiantes están de acuerdo con que la manera más generalizada de control de los maestros en el aula es **la nota**, convirtiéndose en una protagonista de la educación, es una estrella, un elemento fundamental en la cotidianidad escolar. Con ella se da un ultimátum, se advierte que queda en 0, solo se rebaja, no se aumenta, o sencillamente por ella misma se pierde la materia.

Una de las estudiantes (Grupo focal 03), apunta que no se evalúa lo que se enseña, porque solo se ponen los temas de las guías, o comprensión lectora de cualquier tema y anota que muchas no saben ni leer. De acuerdo con los diarios de campo elaborados, se conoce que a muchas estudiantes les hacen las guías y otras expresan que, ni siquiera entienden lo que están haciendo.

La evaluación, es generalizada, no se hace un proceso particularizado a las estudiantes que tienen Necesidades Educativas Especiales, dentro de la inclusión y la igualdad, pareciera que se desconocen esas necesidades, por lo que no son visibilizadas, mucho menos intervenidas. De la misma manera, la evaluación no es aplicada con la visión ni los criterios de obtener información, formular juicios de valor para luego tomar decisiones, sino que se ve sólo como esa nota debe llenar una planilla, teniendo presente que los números no dicen en realidad quien es la estudiante.

La evaluación de los aprendizajes es un aspecto indispensable en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como expresa Segura (2007)

El debate acerca de la evaluación de los aprendizajes la ha posicionado como uno de los componentes fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por tanto, existe una responsabilidad de las instancias educativas, cuando cumplen con los pasos esenciales de toda evaluación: obtener información, formular juicios de valor y tomar decisiones, debido a que se debe pensar en el o la estudiante que se evalúa en forma integral y no como un simple receptor de conocimientos (p. 2).

Y continúa diciendo este autor que ello no exime a la institución educativa de la responsabilidad de cumplir con los criterios básicos, antes descritos, debido a que se debe reflexionar, sobre la evaluación como un proceso integral en cada estudiante, pues no son una “tabla rasa” que se va a llenar de conocimientos. Por tanto, la evaluación debe trascender de una calificación a una evaluación formativa, como lo describen Díaz y Hernández (2002) en su definición de la evaluación de los aprendizajes, en la medida que es:

Una actividad que debe realizarse tomando en cuenta no sólo el aprendizaje de los alumnos, sino también las actividades de enseñanza que realiza el docente y su relación con dichos aprendizajes. En este caso, las acciones evaluativas se encaminan a reflexionar, interpretar y mejorar dicho proceso desde adentro del mismo (evaluación para y en el proceso enseñanza – aprendizaje) (p. 354).

Es complejo admitir, que aún hoy día hay docentes en la institución educativa donde se realizó la práctica pedagógica, que parecen no conocer o se niegan a reconocer las bondades de la evaluación formativa, porque se limitan a poner las mismas preguntas de las guías que se hacen por materias en cada periodo. Muchos docentes, de manera general, consideran que la evaluación es un examen que permite indagar y demostrar si un estudiante es “bueno” o es “malo” en términos de la adquisición de conocimientos; otros piensan que la evaluación se reduce a la calificación, y por esto la “nota” es la única devolución que un docente hace a sus estudiantes en el proceso de



aprendizaje. Pero, por fortuna, hay quienes abrazan la idea de una evaluación formativa, continua y procesual, como lo expresaban las estudiantes de dos de sus profesores, quienes no se apartan del desarrollo formativo, maestros que han logrado trascender una concepción limitada de la evaluación y han hecho que ella se convierta en una experiencia grata, en parte efectiva del aprendizaje, en un espacio de reflexión y la reelaboración de actividades, porque preparan de forma diferente las evaluaciones y piensan en las estudiantes y en su proceso educativo, más que en el contenido de una guía; pero también dicen, que la mayoría de los docentes han hecho de la evaluación un obstáculo formativo, porque se limitan a los temas de una guía y no al proceso educativo, y decían “a la profesora fulana de tal no le hacemos con gusto las evaluaciones porque nos pregunta por cosas que nunca ha enseñado” (Diario de campo, 24 de agosto 2015).

Continuando con la respuesta de la estudiante, dice que a ellas las reconocen por las notas, a las que son "deficientes" académicamente por ejemplo, las avergüenzan en público, comparándolas con las que son "buenas", porque si alguien se comparte mal, la ponen a perder la actividad que se esté realizando en el momento o le ponen un examen extra.

Es propio resaltar lo que la interculturalidad nos dice cómo debería ser la educación, y al respecto cabe señalar las ideas de Malgesini y Giménez (2000), quienes describen la educación intercultural como “un movimiento de renovación pedagógica, como una alternativa educativa y como un modelo de intervención social (...) cuyo fundamento es la diversidad cultural, la cual va dirigida a todos” (p. 254), todo en la educación debe estar atravesado por ese pensamiento, por el reconocimiento del otro, por la diversidad y así tomar las decisiones respectivas y pertinentes para la comunidad educativa.

Siguiendo, otra manera en la que el maestro aplica su poder, es poner largas **tareas** al grupo que está hablando de más, a las estudiantes que están en desorden o interrumpiendo la clase. No obstante en una de las entrevistas, una de las maestras abordadas mencionó en torno a cómo tener control de grupo que, “podríamos decir que es la nota y todavía la mayoría de los profesores, desafortunadamente ojala no tuvieran ese pensamiento los muchachos, pero con esto se puede mantener el control.” (Maestra 01). Pero tal como se observa, a su vez la misma maestra dice que no es lo correcto, aunque son asuntos que van de la mano, pero no se deben mezclar; sin embargo, es utilizado lo académico para castigar los problemas de conducta. Con respecto al tema, una estudiante (Grupo focal 03), pone de ejemplo las exposiciones, expresa que son muy "aburridoras", porque la mayoría no entiende lo que están poniendo en escena, solo lo hacen por la estrella del lugar: la nota, y para cumplir con el castigo. Añade además, que la socialización no es para corregir y poder mejorar la forma de exponer, sino para criticar a las niñas y reforzarles sus falencias, recordándoles que les tocó consultar por su mal comportamiento. O se expone solo para llenar una casilla en la planilla de notas.

En cuanto la disciplina y conducta, la Maestra 02 y la Maestra 03 están de acuerdo, cuando dicen que dentro de las estrategias **performativas** de los maestros para mostrar autoridad, específicamente quienes tienen una fuerte presencia en el aula de clase, es la advertencia vehemente de poner faltas leves, graves o gravísimas, como una de las herramientas de control y mando más utilizada en la escuela. Esto en ocasiones pareciera convertirse en una estrategia injusta, sin embargo, la mayoría de las veces los profesores terminan teniendo la razón, como consecuencia de una carencia latente en las alumnas, de buena argumentación, sino que se enfrentan con grosería o con un tono no adecuado.

Dentro del código de análisis que atiende a las formas de autoridad y control de grupo desde lo **normativo**, la constante es poner a firmar el formato de faltas, de acuerdo a la gravedad de la misma. Así, verificamos en un registro de un diario de campo, la siguiente narración:

(...) cuando una estudiante le levantó la voz a la profesora diciéndole que no le parecía justo lo que estaba haciendo, porque ese era el trabajo de ella, que, por qué las ponía a consultar un tema que ella debía explicar, la profesora por su parte le dijo que la respetara si no la iba a mandar a la rectoría, la estudiante le contestó "de malas, pero es la verdad", acto seguido, la profesora sin dudar la mando a descargos a la rectoría para que firmara uno de los tantos formatos de faltas (Diario de campo del 09 de nov. de 2015).

El evidenciar al otro, es muy “normal” entre los profesores, es común que digan delante de todo el salón lo malo que una niña hizo. “Ruborizar” a la estudiante por lo que hace o dice. Y cuanto a esto no podemos menos que recordar el ejercicio literario que nos acompaña cuando en uno de sus apartados se dice a manera de ejemplo puntual que “¡realmente eres una niña bastante tonta! [...] Tendrías que avergonzarte de ti misma por preguntar cosas tan evidentes – añadió el Grifo” (Carroll, 2002, p.92)

De mano de las faltas, en todos sus niveles y presentaciones (formatos de faltas, el observador, el libro amarillo), encontramos la llamada a los padres, que se denominó bajo el código de análisis de control **externo**. Estrategia que pudiera leerse como una fuerte advertencia, la cual se avistó varias veces, en los días de las prácticas pedagógicas, entre los maestros de esta institución. Las estudiantes, en general, reconocen que si la falta es muy grave se debe llamar a los padres y a menudo, se hace por cosas que no tiene gran relevancia. Este aparato de poder, garantiza la estabilidad, el orden y la convivencia en el salón, es más común de lo que parece. Y con respecto

a ello algunas estudiantes en los grupos focales manifestaron que “Hay veces nos excedemos con los profesores, por ejemplo hay un profe que nos trata muy bien y nosotras no lo respetamos” (Grupo focal 02), también surge el siguiente aporte: “Yo pienso que los profesores lo tratan a uno como uno los trata a ellos...” (Grupo focal 02). Piensan las estudiantes que muchas veces el maestro tiene la razón por el comportamiento de ellas, más en ocasiones no la tienen, pero actúan como lo hacen porque deben mostrar su poder.

Desde el quehacer docente, una maestra entrevistada piensa que **la planeación previa** es una forma de encontrar la disciplina en la clase, porque si está preparada de forma “amena, organizada, sin improvisaciones, es la clave para mantener la tranquilidad y equilibrio de la clase, no van a ver que la docente es una “despachada” (Maestra 01). Otra de las maestras entrevistadas (Maestra 03) ratifica esta postura, mencionando que el irrespeto hacia las estudiantes se da también cuando no se tiene un plan de estudios, cuando no se revisan ni se corrigen los compromisos, cuando no son tratados de la misma forma en concordancia con la norma.

Sabemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una relación delicada que no se debe tomar a la ligera, como menciona Carlino (1999) y dice que,

Cuando estamos hablando de la enseñanza, estamos pensando en un proceso planificado y no en un acto intuitivo donde prima el ensayo y el error y el mero tanteo por parte del enseñante. Planificar la enseñanza significa, anticipar situaciones educativas... En la enseñanza planeada se reflejan las decisiones de los profesores que, a su vez, están fundadas en sus concepciones acerca de lo que consideran buena enseñanza.

(p. 70)

Reflexión que debe llevar a cabo tanto el profesor como toda institución educativa.

Asimismo, las estudiantes de diferentes grupos focales, dicen que los **Acuerdos de Aula** que se encuentran en los salones son algunas normas básicas pegadas en carteleras: como respetar al que habla, pedir la palabra y respetar al otro, las estudiantes no le ven la razón de ser, porque si los profesores no escuchan sus razones y les gritan, no encuentran sentido en las palabras escritas en un pedazo de papel pegado en la pared. Más dice Maturana (1997), “Es especial la relación emocional que se da entre la maestra o el maestro y la alumna o el alumno dentro del aula, como un componente fundamental para contribuir a mejorar la calidad de la educación.” (p. 78). Para que haya sentido en los acuerdos de convivencia en el aula se debe construir una buena relación entre profesores y estudiantes, no solo para que estos últimos mejoren el comportamiento en el aula, sino que se cree una relación de respeto con sus pares y sus educadores.

Piensa una de las estudiantes (Grupo focal 02), que otra forma de poder, en la performativa, es cuando los profesores se quedan callados, de brazos cruzados esperando a que todo el salón caiga en cuenta de la bulla que se está haciendo. Dice a este respecto una de las maestras que, “ellas me ven con cara de escopeta, cuando yo grito, ay la profe esta brava, o cuando yo estoy callada con los brazos cruzados les estoy diciendo que hagan silencio, ellas son niñas inteligentes” (Maestra 01). En ese mismo sentido, otra de las maestras abordadas, explica que “otra forma de pedir disciplina en la clase es quedarme callada” (Maestra 02). Y una maestra distinta concuerda con sus colegas, expresando que para componer la disciplina en el aula, una de las mejores formas es “el silencio y la inactividad del maestro” (Maestra 03).

Según Lyotard (1984, leído en Ball, 2003:90) la performatividad es el “control del contexto, está íntimamente ligada a las seductoras posibilidades de una clase especial de ‘autonomía’ económica

(más que moral) tanto para instituciones como para, en algunos casos, individuos”, por lo que se puede establecer una vez más que muchas de esas formas de actuar de los docentes traen consigo “formas suaves” de ejercer el control en el aula de clase, lo que no garantiza siempre la disciplina, la conducta o el respeto que ellos quieren obtener de parte de sus estudiantes. Y es la presión del Ministerio de Educación colombiano, es el que con sus normas y decretos, hace que las instituciones educativas busquen con vehemencia tener la excelencia educativa, como renombre de la mejor institución educativa, de tener la fama de los mejores profesores, lo que lleva muchas veces a los profesores a actuar como lo hacen en el aula, por lo que se resalta que al inicio de este análisis se describió que la institución educativa estaba entre las 21 mejores de la ciudad de Medellín, y que todo la administración de la escuela, quiere mantener ese estatus. Expresa además Ball (2003)

Más allá de la fría racionalidad de la performatividad y deslindad de la culpa y el tormento de querer ser un ‘buen profesor’, está la afrenta de la moral pública construida en nuestro nombre por los medios, que busca difamar la ‘peor escuela’ y los ‘profesores no competentes’ (p. 94).

Sumado a estas forma de llamar la atención encontramos en los diarios de campo, el que los profesores golpeen la mesa, la puerta o el tablero. Y aunque ello no es muy mencionado, es común dentro de las aulas, lo que también se puede relacionar con el manejo de la autoridad y el control de grupo desde lo performativo.

La materialización de violencia simbólica se manifiesta desde muchas acciones, palabras, gestos y omisiones. La entrevista a la experta en convivencia en la institución educativa (Psicóloga 01), piensa que los acuerdos de aula son la mejor estrategia para que los maestros mantengan la

disciplina, ya que estos permiten que se haga presente la voz de las estudiantes, de la mano de la norma y el deber de los maestros. Y aunque los acuerdos de aula son excelentes herramientas, una de las maestras (Maestra 01) dice que, en cuanto a la convivencia y disciplina en el salón, todo comportamiento contrario, toda emergencia de violencia, se reprimen, se castiga, se prohíbe. Pero es triste que no se den cuenta que las palabras de parte y parte hacen meya en las mentes y los sentimientos de las estudiantes.

Cabe mencionar que algunas otras maneras que se utilizan para reprimir muchas formas de desorden en la institución educativa, como quitarles las cosas personales a las estudiantes, chulos, cuadernos, chaquetas, hasta celulares, pero a las estudiantes no les duele las cosas materiales, les duele el orgullo, se sienten vulnerables.

#### **4.2 Relaciones estudiante – docente**

Es sumamente importante tener el control de la disciplina del grupo, porque si no hay un ambiente adecuado, propiciado por el maestro no se puede llevar a cabo una clase eficiente, para lograr que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo. Esto obedece a la relación que se haya establecida entre maestro y estudiante, y como cada uno ve al otro, lo que piensa del otro, como lo describe en un apartado de su texto, Moore (1999), expresa que:

Es difícil poder enseñar cuando no hay una buena relación maestro-alumno, ya que si ésta no se da, el lograr el éxito en la enseñanza-aprendizaje será muy difícil. Debe haber atención, respeto, responsabilidad, reconocimiento, intención, compromiso y agrado de recibir la educación y de dar la enseñanza. Se forma una empresa conjunta, ya que se adquieren compromisos de ambas partes: el maestro enseña, el alumno aprende (p. 29).

Según esto, un diálogo permanente permite construir una buena relación entre maestro y estudiante, ya que, una comunicación asertiva admite lograr conocer al otro y reconocer sus necesidades, perspectivas y fortalezas, donde la pedagogía cobra un valor particular al orientar la organización escolar, la programación de metodologías y estrategias producto de un proceso reflexivo, que va acorde con el contexto de la institución educativa.

Otra estrategia y manera de actuar del docente en el aula es la utilización del grito, construyendo una relación para nada equitativa con las estudiantes. Es de resaltar que las tres profesoras entrevistadas, reconocen que para mostrar su autoridad y mantener la disciplina en cada aula, lo utilizan. Levantar la voz a los estudiantes les hace sentir que tienen “todo sujeto a su voluntad”, que así se recupera lo que se estaba saliendo de sus manos. Hay profesores que no solo dicen “silencio, cállense”, sino que también dicen "yo mando aquí" y dicen cosas peyorativas a las niñas (Maestra 01).

Las estudiantes concuerdan con las profesoras, en que el grito es la forma frecuente de mandarlas callar y retomar el orden en el aula. Pero es como si no entendieran o supieran lo que se encuentra detrás del grito. Este no es símbolo de autoridad, por el contrario, es muestra de debilidad y de haber perdido el control. Pudiésemos decir que estas maestras se parecen a la Reina de Corazones, de nuestro texto de Carroll (2002), en cuestión, cuando en su campo de juego de croquet, tiene todo bajo control cuando levanta la voz muy fuerte y espantajos.

Ahora vamos a dejar las cosas bien claras rugió la Reina, dando una patada en el suelo mientras hablaba -: ¡O tú o tu cabeza tenéis que desaparecer del mapa!.. Todo el tiempo que estuvieron jugando, la Reina no dejó



de pelearse con los otros jugadores ni dejó de gritar ‘¡Que le corten a este la cabeza!’ o ‘¡Que le corten a está la cabeza!’(p. 88).

Al parecer los docentes imponen sus reglas en su campo de acción que es el aula y le quieren “quitar la cabeza” de un grito, a todo el que estorbe su orden. De manera tal, que por lo que respecta a las estudiantes, se piensa lo que pensaba Alicia en algún momento de su recorrido, “Aquí todo mundo da órdenes” (Carroll, 2002, p. 90). Se podría decir que el maestro que hace uso frecuente del grito, no pareciese tener mucho respeto por sus estudiantes, pues el resultado es que varias de ellas les tienen miedo y hacen lo que deben hacer no porque le encuentren un sentido a la norma o a la orden recibida, sino para evitar el castigo que viene detrás del grito. Cabe anotar igualmente en este punto, que algunas estudiantes hacen cosas para estimular el desespero del profesor, “sacarlo de sus casillas” y exasperarlo, mostrándole que no tiene el control ni siquiera de sus propios impulsos.

Hay un elemento que pudiera considerarse muy importante en toda relación, y es el lenguaje, pues es de gran valor, tanto el verbal como el corporal; y Bruner (2002, leído en Aramburu, 2004) expone la relación entre la educación y el lenguaje

El uso que el hombre vaya a hacer de su inteligencia, depende de su capacidad para inventar y utilizar herramientas y tecnologías; éstas le permiten maximizar sus capacidades. Según Bruner, el lenguaje es el mejor ejemplo de una tecnología potente, ya que se utiliza no sólo para comunicarse, sino también para representar, codificar y transformar la realidad (p. 12).

Aquí se hace obligatorio subrayar que durante las entrevistas ninguna de las profesoras se refirió a las estudiantes con un lenguaje hacia sus estudiantes como de personas muy cercanas, en pocas

veces las profesoras dijeron “mis estudiantes”, o mis niñas, no, ese no fue el trato; la mayor parte del tiempo hablaron de “las estudiantes, de ellas”; de lo que surgen muchas preguntas, las profesoras expusieron un lenguaje en cierta forma distante, pero será por el tiempo que llevan en la educación, será por las experiencias que han tenido en los diferentes escenarios educativos en los que se han movido, o será por la formación familiar, tantas razones que se pudieran dar.

Y es allí donde pudiera decirse, que se observó algunas fallas en la comunicación con las estudiantes, porque el lenguaje no fue una tecnología potente para lograr un aprendizaje significativo en la Institución Educativa “La Presentación”, porque se construía una relación de poder, de una manera vertical y no horizontal, por lo que no hay un buen diálogo con las estudiantes: así mismo es evidente en una de las entrevistas (Maestra 03), quien dice que escuchar es muy difícil, y esta es otra forma de violentarlas. Se desconocen sus derechos como sujetos desde la condición humana, porque se ven como clientes, ese es el trabajo del profesor, transmitir un conocimiento, y se cae en la rutina, en el egoísmo de lo que conviene y es provechoso para sí mismo, dejando de reconocer al otro.

Es el momento de traer a escena a la autora Ondina (2009), quien plantea que frente al asunto de la diversidad, presenciar más que un asunto de lo diferente es entrar en un reconocimiento del otro, y entender cómo la otredad le ayuda a configurar su concepción del mundo y la forma de interpretarlo de acuerdo a su contexto y experiencias en su cotidianidad, sin cansarse en el intento.

Y si no se tiene la capacidad de escuchar al otro hay un problema, porque nunca se podrá conocer y entender.

Veamos metafóricamente y de la mano de Carroll (2002), lo que al parecer sucede a las estudiantes en la escuela con sus maestros, y aún a estos últimos con el sistema educativo colombiano.

-¡Serpiente! – chilló la Paloma. - ¡Yo no soy una serpiente! – protestó Alicia muy indignada. - ¡Y déjeme en paz! - ¡Serpiente, más que serpiente! – Siguió la Paloma, aunque en un tono menos convencido, y añadió en una especie de sollozo: ¡Lo he intentado todo, y nada ha dado resultado! – ¡No tengo la menor idea de lo que usted me está diciendo! – dijo Alicia...siguió la Paloma sin escuchar lo que Alicia le decía-. ¡Pero siempre estas serpientes! ¡No hay modo de librarse de ellas! Alicia se sentía cada vez más confusa, pero pensó que de nada serviría todo lo que ella pudiera decir ahora y que era mejor esperar a que la Paloma terminara su discurso... pero le digo que no soy una serpiente...- Bueno, qué eres, pues – dijo la Paloma -. ¡Veamos qué demonios inventas ahora!... – Soy... soy una niña –dijo Alicia,...-¡A otro con este cuento! – respondió la Paloma (p.48).

Ya desde **las normas**, se halla el Manual de Convivencia, del cual hay muchas cosas que se dictan pero las estudiantes argumentan que no entienden, que no comprenden muchos artículos y párrafos del manual, pero no porque no sepan en realidad, sino que no le ven el sentido, porque saben que lo que se hace tiene consecuencias, acaso porque no le encuentran la razón de ser a muchas de aquellas reglas; como por ejemplo lo que expresaba una de las estudiantes, al replicar lo que dicen los profesores, “no te puedes pintar de rojo el cabello porque distraes a tus compañeras y no las dejas estudiar” (Diario de campo, 24 de agosto 2015). Obviamente la mayoría de las estudiantes no conocen el Manual, no se discute en sus hogares o solo leen los subtítulos. Pero, además de esto, no se tiene la cultura lectora, tan carente en nuestro medio, y las chicas no encuentran en el Manual de Convivencia un sentido, y las normas las deben tener, ya que sirven para fortalecer y formar el carácter de los niños y niñas, también para mejorar la convivencia social. Pero las

estudiantes conocen bien las normas, solo se comportan de acuerdo a las formas de ejercer el poder de sus maestros en el aula, y conocen las consecuencias de sus actos, y es como menciona Alicia sobre los efectos y consecuencias de sus acciones:

(...) Alicia había leído preciosos cuentos de niños que se habían quemado, o habían sido devorados por bestias feroces, u otras cosas desagradables, sólo por no haber querido recordar las sencillas normas que las personas que buscaban su bien les habían inculcado: como que un hierro al rojo te quema si no lo sueltas enseguida, o que si te cortas muy hondo en el dedo con un cuchillo suele salir sangre (Carroll, 2002, p.11).

Por sencillas que parezcan las normas y las reglas son vitales para que las estudiantes aprendan las consecuencias de los actos en la vida, por la importancia de la socialización, de sus encuentros con otros.

Otro asunto que competía a este proyecto era el de la exclusión, la cual se da de muchas formas. Llama la atención, como en la institución educativa se busca cumplir con las normas establecidas para eliminar esa exclusión, y se limitan a seguir lo que pide la ley 1620 de 2013 del Ministerio de Educación de Colombia que habla de la convivencia escolar, como lo menciona la psicóloga de la institución, pero en realidad no se hace ni lo suficiente ni lo pertinente, de manera adecuada, para lograr la ejecución de dicha tarea, situación que no solo toca a los docentes, es responsabilidad de toda la comunidad educativa en su conjunto; sin desconocer desde luego, que desde las mismas políticas educativas y normas escolares, la falta de tiempo de los docentes es un factor común en el proceso de intervención con la población educativa que precisa de un doble esfuerzo, por ser atendida en sus necesidades formativas y el poco compromiso de algunos padres de familia que son ausentes y no brindan a sus hijos un adecuado acompañamiento. Estos son aspectos que

frustran y limitan la acción de llevar a cabo un proceso satisfactorio con las estudiantes que tienen un aprendizaje cognitivo, familiar y social diferente.

Igualmente fue observado que el **rendimiento académico** es motivo de exclusión; este hacía en las situaciones observadas, que los profesores y profesoras, tuvieran cierto favoritismo con las estudiantes, esas son las que reciben ayuda, a las que se escucha y se “respetan”. Asimismo hay estudiantes que son muy “colaboradoras”, las que más apoyan a los profesores, esas son muy queridas, son las aceptadas; o sencillamente se nombran las que entran en el estatus de las que están en la rosca, así los ven las estudiantes.

Las estudiantes muchas veces no tienen la motivación para encontrarle sentido a la escuela, por eso mientras unas son felices porque gozan de la aprobación de sus maestros, a otras les parece rutinario, una obligación. Recordando con esto en el recurso literario que acompaña este trabajo, se menciona a “La falsa tortuga [cuando] dijo: -Recibíamos una educación perfecta (...) en realidad, íbamos a la escuela todos los días (...) -También yo voy a la escuela todos los días – dijo Alicia-. No hay motivo para presumir tanto.” (Carroll, 2002, p.93).

Por tanto, cada estrategia de enseñanza evidencia que la pertinencia de está, para cada tema es fundamental, no solo es tener un tema, tenerlo organizado es preciso. Pues se busca que los estudiantes vean nuevos detalles aún en un tema conocido y tradicional, con lo que queden interesados por investigar más, con profundidad y detenimiento.

Se puede considerar necesario, que un maestro se prepare, se equipe y se disponga para lograr en sus estudiantes el desarrollo de un pensamiento analítico e investigativo en todos los contenidos,

que busque ayudarlos a comprender las relaciones que existen entre los sucesos que pasan en el mundo, con el contexto en el que ocurren, pero que también los motive a aprender y así darles un sentido al proceso de aprendizaje, que resulte significativo para ellos. Eggen y Kauchark (2001), presentan una idea de la importancia que tiene la pertinencia de una estrategia didáctica y la motivación que el maestro consiga en sus estudiantes, cuando mencionan que

Los modelos de enseñanza fueron diseñados y desarrollados con el fin de ayudar a los estudiantes a adquirir una comprensión profunda del contenido, mientras simultáneamente se practica el pensamiento de nivel superior y pensamiento crítico. La eficacia del docente describe patrones de acción que resultan en mejores logros de los estudiantes (p. 1).

Todos los comportamientos de los profesores tienen diferentes formas de materializar la violencia simbólica, de hacerla visible en la institución educativa y su forma de hacer lectura del mundo, sumado a todo esto sus experiencias, elementos que conforman el entramado de la percepción que tienen frente a sus estudiantes y sus representaciones sociales.

No obstante, se puede hacer una lista interminable de formas en las que el maestro muestra su autoridad y poder a través de formas suaves, pero esa no es la intención de esta investigación, pues se debe reconocer, como fue mencionado en la entrevista con la psicóloga de la institución, que:

(...)se debe reconocer que el maestro tiene las capacidades, pero solo no le corresponde y es tan humano como ese papá que se enoja en la casa que se le salió el grito, es tan humano como cualquiera, entonces pienso que más que interrogar las capacidades e interrogar es que somos todos, porque hay muchas cosas que al docente desde su rol le queda muy complicado, porque se encuentra con situaciones de vida muy complejas de las estudiantes, entonces es un elemento muy importante y muy valioso, pero solo lo que afecta es su salud mental, y afectando su salud mental también afecta su ejercicio docente (Psicóloga 01).

Pero esas formas suaves, esas estrategias de ejercer el poder en el aula, se pueden observar y describir, como se ha hecho aquí, y terminan las estudiantes tomando decisiones no siempre acertadas acerca de quiénes son y cómo se ven a sí mismas, amando cualquier otra cosa menos el estudiar y aprender, y se comportan de forma muy despectiva y grosera con los profesores, (Diario de Campo, 2015), así como le ocurrió a Alicia,

Al menos, no me queda sitio para hacerme mayor mientras esté metida aquí dentro. Pero entonces, ¿es que nunca me haré mayor de lo que soy ahora? Por una parte, esto sería una ventaja, no llegaría nunca a ser una vieja, pero por otra parte ¡tener siempre lecciones que aprender! ¡Vaya lata! ¡Eso sí que no me gustaría nada! ¡Pero qué tonta eres Alicia! – se rebatió ella misma-. ¿Cómo vas a poder estudiar lecciones, metida aquí dentro? Apenas si hay sitio para ti, ¡Y desde luego no queda ni un rinconcito para libros de texto! (Carroll, 2002, p.34).

### 4.3 Violencia escolar

En la interpretación de las categorías de análisis tres y cuatro, relacionadas con la violencia escolar y las características del estudiantado que se hace partícipe de las prácticas de violencia, buscamos, de la mano de nuestro objetivo general de investigación, comprender como se materializa la violencia simbólica en la institución educativa desde desencuentros interculturales y las voces que se invisibilizan del estudiantado. Y partiendo de esto, se dio suma relevancia a los testimonios de estudiantes y maestros de la institución, para así llegar a una comprensión de las muchas problemáticas que son expuestas, pero a veces normalizadas por la población de la institución educativa.

Dentro de ese proceso de análisis se encontró como predominan discursos hegemónicos

provenientes de algunos estándares sociales, que muchas veces no entienden ni toleran a la otra como diferente en ese proceso de interacción continuo que se da en el aula, lo que nos llevó a pensar como algunos discursos buscan la supremacía sobre otros tratando de visibilizarle, tal y como lo hace Alicia en su recorrido por el País de las Maravillas.

<<Si hubiera crecido>>, se dijo a sí misma, << hubiera sido un niño terriblemente feo, pero como cerdito me parece precioso>>. Y empezó a pensar en otros niños que ella conocía, y a los que les sentaría muy bien convertirse en cerditos. <<Si supiéramos la manera de transformarlos>>, se estaba diciendo (Carroll, 2002, p 59.).

En la categoría de análisis número tres, de violencia escolar, se intentó aclarar que tipos de definiciones y percepciones tiene la comunidad educativa en general, incluyendo así estudiantes y maestros que hacen parte de ella; dentro del cual se identificó que una parte de la población tiene un profundo desconocimiento o no reconoce actos violentos dentro de la institución, o se refieren a ellos, como hechos bastante aislados que realmente no han tenido ninguna influencia, lo cual dentro de las observaciones participantes que se realizaron se vio identificado en cada espacio que se utilizó como objeto de análisis. Para partir del análisis de esta categoría es importante mencionar el aporte de Rotger (2001) en cuanto a la definición de violencia escolar.

Violencia escolar puede ser definida como la situación de acoso, intimidación o victimización en la que un alumno o alumna es agredido o se convierte en víctima, de forma repetida de acciones agresivas como consecuencia de una situación de desequilibrio de fuerzas (p. 33).

En este orden de ideas se encontró que los maestros definen varios tipos de **violencia indirecta** que han sido identificados en la institución en mayor o menor medida por cada uno de ellos, de



esta manera se ve como ellos tienen claro que la violencia escolar gira principalmente en torno a la agresión y de estas se derivan diferentes modalidades, en donde primó la violencia simbólica sobre la física, lo que denota que la principal problemática relacionada con la violencia escolar en la institución gira en torno a la violencia simbólica, es por ello que a continuación se expondrán las diferentes formas en las cuales se materializa la violencia en la institución.

En la categoría de análisis, donde se aborda la **violencia escolar**, cabe resaltar que inicialmente se hizo la pregunta directa a los maestros, acerca del término y el conocimiento que ellos tenían acerca de él, y a las estudiantes en los diferentes grupos focales y autobiografías se intentó llegar al concepto mediante los diferentes relatos y vivencias de ellas en su cotidiano escolar. Es así como mediante el análisis de esta categoría se intentó dar explicación a las diferentes formas en las que se materializa la violencia simbólica en la institución educativa, uno de los objetivos específicos de este trabajo.

En la entrevista a una de las maestras, ella mencionó **no entender el concepto** de violencia simbólica y más bien lo relacionó con el de violencia **psicológica**. Por lo cual se entiende la violencia simbólica como el concepto macro que engloba a diferentes formas de violencia que no se materializan por vías directas, y por ende desde la violencia simbólica se desprenden diferentes tipos de agresiones en medio de la relación con el otro, siendo en este caso la violencia psicológica como lo define Gritta (2009) una de las tantas maneras como la violencia simbólica se materializa en la institución educativa.

La violencia psicológica puede ser tanto o más grave que la física, según sean esas características. Además, tiene la siguiente particularidad: una vez que cesa la exposición a ella, los daños psíquicos que ha originado

en la víctima pueden perdurar durante años (p. 66).

Cabe señalar a esta altura del análisis, que aunque esta investigación fundamentalmente gira en torno a la violencia simbólica, cabe resaltar que la violencia psicológica (forma de manifestación de la violencia psicológica) guarda una importante relación en cuanto a las consecuencias que esta tiene sobre las “víctimas” y los modos de operar de los “victimarios”. Frente a esto, es importante dar a conocer uno de los testimonios de una maestra entrevistada que aunque no menciona la violencia simbólica como una principal problemática, hace la aclaración de que el tipo de violencia que se presenta en la institución no alude principalmente a asuntos físicos, sino que trasciende esa barrera y llega a un ámbito que ella denomina como psicológico.

Está la [violencia] psicológica, que pienso que es la que más se ve en la institución que no es que te golpean, sino que te están marcando que estas fea que vienes desarreglada y te están marcando por eso.(...) en primaria lo que yo te digo por ejemplo en el grupo mío Camila nadie juega en el salón con ella nadie sale al descanso con ella, porque para todas Camila es una boba y eso la afecta entonces ella en silencio está sufriendo, nadie se hace con ella nadie quiere trabajar con ella en equipo nadie quiere escribir con ella ni sentarse a comer con ella ese es uno de los grandes ejemplos que yo veo en este momento y le dicen boba y le dicen “no usted no juega con nosotras sino con niñas, vallase a donde las de preescolar (...) (Maestra 02)

Una de las respuestas que llamó particularmente la atención, fue la aportada por la psicóloga de la institución, donde básicamente menciona la principal problemática de la institución, la cual gira en torno al asunto de la violencia, pero en este caso lo trasciende hacia lo simbólico y las implicaciones que esto puede tener sobre cada una de las estudiantes.

Existen lugares donde es muy frecuente una violencia física, pero hay otras violencias que son más frecuentes porque son más invisibles, y ahí vamos al asunto de la violencia simbólica, son más invisibles y tienen que

ver como con todas esas tensiones de poder y de relación que afectan al otro. (Psicóloga 01)

A este respecto hemos dicho que los aportes que hace Bourdieu y Passeron (1989), son fundamentales para la sustentación de este trabajo de investigación, y mediante estos autores que hacen referencia a la violencia simbólica como un uso de fuerzas, que a pesar de que no trascienden a lo físico, generan una invisibilización del otro, principalmente desde la comunicación y una selección cultural de discursos hegemónicos que no toleran lo diferente y que por ende lo invisibilizan. De ahí surge el primer elemento de análisis para nosotros, desde donde la violencia simbólica se ejerce en el uso del lenguaje, tratando a través de este opacar la personalidad del otro, basándose probablemente en algunos parámetros y estigmas sociales que se traen desde fuera.

En tanto que poder de violencia simbólica que se ejerce en una relación de comunicación que sólo pueden producir su efecto propio, o sea, propia mente simbólico, en la medida en que el poder arbitrario que hace posible la imposición no aparece nunca en su completa verdad (Bourdieu y Passeron, 1989, p 10).

De esta manera se puede entender como el uso del lenguaje puede generar violencia. En nuestro caso, a través del elemento de la comunicación entre las estudiantes, donde docentes se generan diferentes situaciones de violencia simbólica. Lo cual se expresa como un constante intercambio entre estudiantes y docentes, donde las agresiones de tipo **verbal** provienen de ambas partes.

Bourdieu y Passeron (1989) plantean algo muy polémico en sus análisis, cuando mencionan que la misma institución educativa institucionaliza asuntos de violencia simbólica, convirtiéndolos en conductas o reglamentos que por la misma institución educativa son vistos como normales y no generan habitualmente espacios mediante los cuales entren a cuestionarse, como en este caso se podría relacionarlo con el mismo manual de convivencia, algunas maneras en como los

docentes se dirigen hacia los estudiantes, o finalmente como los condicionan a que adquieran ciertos rasgos o condiciones sociales.

Esto anterior hace traer a colación un apartado de uno de los diarios de campo, y de manera especial uno de los comentarios que pudo escuchar en las visitas y estadía con las maestras en la sala de profesores, en torno a un debate que ellos tenían acerca de promover o no a una estudiante “Ayudémosle para que gane el año, ella solo necesita su título de bachiller para poder trabajar, todos sabemos que ella no va a pasar por una universidad, solo necesita aprobar el bachillerato para trabajar en un almacén” (Diario de campo 4 de noviembre de 2015)

En contraste con esto, se encontró un por hecho por Bernal (2009), donde se puede identificar como desde la escuela se estigmatiza al estudiante y se le está condicionando como este debe actuar dentro de la sociedad, sin darle la oportunidad de demostrar lo contrario.

El contexto escolar constituye uno de los espacios que más poderosamente influye en la construcción de la identidad personal de hombres y de mujeres, y de su futuro proyecto de vida. En cada contexto social se construye un conjunto de rasgos de pensamiento, de valoraciones, de afectos, de actitudes y de comportamientos, que se asumen como típicos y como referentes del deber ser y de pertenencia, según se sea hombre o mujer (p. 73).

De esta manera se ve cómo, aunque directamente a la estudiante no se le está agrediendo, en la medida que probablemente ella nunca escuchara dicho comentario, se evidencia como se le puede agrediendo mediante el uso de la palabra, condicionando la manera en como esta estudiante se va a desenvolver dentro de una sociedad.

Continuando con la línea que se venía desarrollando acerca de la institución educativa, se puede

ver que también, a pesar de que hay algunas formas institucionalizadas de violencia simbólica, como el programa que trabaja de la mano con la alcaldía para la atención y prevención de esas diferentes formas de violencia que se materializan, es necesario para ellos llegar a un profundo conocimiento de la población que atienden. A continuación, se evidencia el propósito y actividades principales del ejercicio, cuando se dijo que “Básicamente el comité tiene varias funciones, la principal es lograr articular todas las actividades y estrategias que tiene la institución para que todo se intensione por y hacia la convivencia.” (Psicóloga 01)

Como ya se mencionó antes, el propósito principal de tal comité es identificar las tendencias violentas que con más regularidad se presentan dentro de la institución, tal y como lo describió la psicóloga que encabeza el comité de convivencia institucional.

A nivel general las tendencias que se han logrado ver desde los diagnósticos de convivencia van más enmarcadas a las dificultades de comunicación que generan malos entendidos, chismes o comentarios inoportunos, que son como a causa de la impulsividad que puedan sentir en un momento de rabia donde se hacen comentarios o chismes, en el asunto que tiene que ver con las estudiantes es muy marcado ahí (Psicóloga 01).

El lenguaje se convierte en una herramienta fundamental dentro de las variaciones de la violencia simbólica, debido a que este es principalmente el instrumento mediante el cual se validan la mayoría de las prácticas violentas dentro de la institución, y esto se ve claramente evidenciado dentro de algunos testimonios que las estudiantes compartieron en los diferentes grupos focales, fundamentalmente cuando en alguno de los talleres se planteó que, “yo personalmente pienso que por ser un colegio de solo mujeres nosotras somos muy envidiosas entonces a mí me parece que

“acá hay mucho conflicto, pero es porque nosotras somos muy pelonas” (Grupo focal 02). Por ejemplo hay otras alumnas que relacionan las diferentes situaciones de violencia desde lo verbal, según su decir “Bullying verbal, insultos hasta poner a llorar a las personas, y si opinan se rechazan las opiniones se les trata de cambiar así sea haciendo daño” (Grupo focal 03).

La violencia verbal que según las personas de la comunidad escolar abordadas, alude a insultos o maneras de referirse a la otra de manera despectiva, con el afán de herirle u obligarle a cambiar una concepción u opinión sobre algo. Este tipo de violencia podría ser relacionada claramente con la violencia simbólica que aunque esta no fue claramente explícita dentro de los testimonios de las personas abordadas, se ve como estas hablan de una violencia que trasciende lo físico, y esto se ve claramente reflejado en uno de los testimonios que compartió una de las maestras: “Pero entonces uno puede tener violencia física, verbal. Pero que sea en la escuela normalmente podemos decir que hay más violencia verbal que de golpes es una violencia de decirse gorda pendeja o estúpida.” (Maestra 01)

Claramente vemos como lo anterior se relaciona con lo planteado por Murcia (2005), acerca del poder que tiene el uso de la palabra en la relación con el otro:

Sin embargo, otra perspectiva ha abierto paso a una nueva mirada de este fenómeno: la violencia «visible a los oídos». Con esta se hace referencia a la violencia que tiende a ser menos perceptible, pues no compromete ningún acto físico violento hacia el otro, sino a la que puede ejercerse a través del lenguaje (p. 49).

Y es que en el ejercicio reflexivo sobre los instrumentos aplicados, fueron múltiples los testimonios que se encontraron de estudiantes que hicieron comentarios acerca del mal trato que recibían por parte de algunas compañeras, las insultaban hasta hacerlas llorar, o hasta a hacerles sentir acomplejadas por algunas condiciones físicas o psíquicas, condiciones que para ellas finalmente

no pudiesen ser calificadas como malas. Razones por lo cual, se encontraron algunos de los testimonios que las estudiantes relataron dentro del ejercicio de sus autobiografías y grupos focales, referían que “Me ha dolido y me duele cuando me dicen mona grilla o mona puta, pero se debe de aprender a vivir con comentarios negativos”. (Taller autobiográfico, Estudiante no.11). O que “Cuando estaba muy pequeña en el colegio siempre me hacían sentir muy mal porque no tenía papá, me decían huérfana y eso me marcó mucho.” (Taller autobiográfico, Estudiante no.12)

Cabe destacar que el análisis que se realizó acerca de los asuntos de violencia escolar no sólo se quedó en las meras relaciones entre las estudiantes, sino que se abrió hacia la comunidad educativa en general, especialmente a las relaciones estudiante- docente, en donde en medio de los instrumentos aplicados se evidenció un malestar por parte de las estudiantes, acerca de la manera en cómo algunos maestros les hablan o se refieren a ellas. “Hay un profesor de un temperamento muy fuerte por que siempre le dice a uno palabras que no le gustan, es muy ofensivo.” (Grupo focal 02). A lo cual muchas estudiantes referían como se presenta una pérdida de la diferenciación entre estudiante- docente “Hay profesores que tratan de igualarse con los estudiantes y ellos se deben de dar su lugar. Estudiantes grupo focal séptimo” (Grupo focal 02)

Frente a la anterior problemática que trasciende las relaciones entre las estudiantes, vemos como los maestros de igual manera reproducen ciertas formas de violencia que son ejercidas desde la palabra, y que evidentemente para las estudiantes son vistas como tipos de agresión hacia ellas, estos casos puntuales que han sido mencionados se relacionan con lo que menciona Suárez (2009), acerca de la violencia ejercida por los maestros desde la palabra, ya sea como un mero mecanismo de control o un ejercicio que pasa como desapercibido. “El maestro posee el poder para usar y

abusar de las palabras haciendo de ellas el instrumento que premia o castiga a los jóvenes y los transforma en un “maestro carismático” o en un pedagogo destructor de almas” (Steiner, 2005, citado en Suarez, 2009, p. 64).

Alguna de las maestras entrevistadas hizo un aporte de un tipo de violencia que para ella podría ser denominada como **afectiva**, y según el testimonio que ella aporta, esta violencia es reflejada en la relación estudiante- docente en donde una de las partes ignora a la otra, mostrándole de cierta manera que el otro no le importa: “Hasta afectiva, por que mire si yo abrazo a esta y no me dejo abrazar de la otra, va a decir que no la quiero, eso pasa mucho con las de sexto y séptimo las grandes no.” (Maestra 01)

Así, dentro del análisis de la categoría de violencia indirecta se encontró como también desde el cuerpo se ejerce la violencia simbólica, no teniendo un contacto o intervención directa con el otro, sino más bien desde los gestos y la manera como las estudiantes disponen su cuerpo para hablar con él, dentro los procesos de socialización dentro del aula. Este código se denominó como violencia indirecta desde lo **performativo**. Precisamente de este punto coyuntural dentro los procesos de comunicación hace el siguiente código que es la violencia simbólica desde el uso del cuerpo. “Jugar voleibol porque esas chinas tiran el balón y dicen que fue un accidente y uno sabe que fue a propósito” (Grupo focal 03).

Es así como mediante el proceso de búsqueda y recolección de la información, algunos maestros expusieron como las estudiantes en ocasiones sin necesidad de usar la palabra muestran mediante sus gestos cierto desagrado o mala predisposición hacia el otro, veamos,



Yo lo diría como cuando me hacen shh, o como señas entonces las niñas eso violenta a otras del salón, yo hablo por los sexticos por que las de once le dicen a la otra ridícula entonces es dependiendo de la edad , pero yo lo veo desde ese sentido yo les digo que es lenguaje mudo (...) entre el grupito que se forma de estudiantes son ellas las que están haciéndose eso, o por ejemplo son algunos gestos entre las más pequeñas de violar el cabello, arremedar, voltear los ojos.(Maestra 01)

Desde este punto se puede entender como el cuerpo dentro de las prácticas de violencia simbólica, cobra importancia no en el sentido de transgredir la integridad física del otro, sino mostrando desde el cuerpo y la disposición de este mismo que el otro no es del agrado y utilizando lo performativo como un mecanismo que finalmente podría actuar como una especie de barrera.

En una menor medida se hallan algunos testimonios que aluden a la **violencia directa**, desde lo físico dentro de la institución educativa, pero que finalmente a pesar de ser asuntos aislados hacen referencia a problemáticas como la transgresión del otro, teniendo un fuerte impacto sobre su condición física; dentro de ellos se encuentra puntualmente el relato de una estudiante que mencionó haber sido agredida teniendo una repercusión física: “Si, me cortaron el pelo sin mi consentimiento.” (Grupo focal 03)

Se parte de este hecho puntual que denunció una de las estudiantes en su testimonio, contrastándose con lo que menciona Rotger (2001) acerca de la violencia y como ésta adquiere sentido en tanto que es un acto que va en contra de la voluntad del otro.

En términos generales entendemos por violencia una manera de obrar, acompañada de coacción o fuerza física a fin de influir en la voluntad de otra persona y obligarla a actuar de una manera determinada. La violencia supone coaccionar a una persona, haciendo uso de la fuerza física, o de otras estrategias, y obligarla a obrar en contra de su voluntad (p.28).

Utilizando como punto de partida los tipos de violencia descritos por parte de la población que asiste a la institución educativa, surge una nueva categoría de análisis que aborda la violencia escolar como un acto de respuesta y que deja demostrado que muchos de los casos de agresiones y violencia que se viven a diario en la institución son la falta de una correcta mediación y diálogo entre las partes involucradas. “La violencia escolar es una respuesta más de las muchas que cabrían al entorno de violencia en que conviven muchos adolescentes. Y una manera “lógica” de resolver ciertos conflictos derivados de la convivencia social” (Rotger, 2001, p. 36).

Dentro de los diferentes testimonios, se encuentra una constante que se denominó bajo el código de **violencia reactiva**, mediante la cual se valida la violencia como acto de respuesta en las diferentes situaciones que se viven a diario en la institución, y esto se ve reflejado claramente en los siguientes testimonios: “Si a mí me pegan o me tratan todo mal yo no me voy a quedar sentada como una boba.” (Grupo focal 01). Incluso se evidencia como algunas estudiantes sustentan sus actos violentos como una reacción a la transgresión del otro “La violencia si puede tener una razón es que si a mí me hacen daño yo también puedo hacer daño creo yo” (Grupo focal 01). Finalmente, una de las estudiantes menciona la importancia de mostrar su superioridad para evitar, ser blanco nuevamente de actos violentos “Yo también reacciono mal de una porque es que esas personas uno se las tiene que bajar de encima pero de una” (Grupo focal 01)

Hay también estudiantes que mediante su forma de ser, expresan que existe una barrera que impide ser blanco de agresiones, pero que dentro de las observaciones se identificó que dentro de esa misma barrera, hay actos puntuales mediante los cuales se excluye al otro y se le segrega mostrando una relación de poder en donde el más fuerte es quien termina dominando. “Me

Facultad de Educación considero una persona con mucha autoridad, no me dejo de nadie, hay veces tratan de dañarme pero no me dejo” (Taller autobiográfico, Estudiante no. 05)

Dentro del asunto de la violencia como acto de respuesta se podría decir que finalmente se encuentra una carencia en cuanto a la manera en cómo se relacionan las estudiantes y como solucionan los conflictos que viven a diario, a lo que finalmente Rotger (2001) menciona como un fracaso de las relaciones sociales. Veamos, “(...) violencia es, en este sentido, un signo, no sólo un vehículo inadecuado para solucionar un problema. La violencia es, además de un mecanismo para solucionar un contencioso entre partes enfrentadas, un síntoma del fracaso de un sistema de relación social” (Rotger, 2001, p. 27)

Desde el posible fracaso de las relaciones sociales existentes entre las estudiantes de la institución, se pudo identificar otro código de análisis que hace referencia a los **conflictos de poder** que se tejen entre las estudiantes, estas relaciones se ven claramente identificadas en la repartición de los salones de clases e incluso los descansos, ya que las estudiantes se dividen en sub grupos. Desde lo observado se podría decir que por ciertas afinidades, pero desde este punto, parten formas de relacionarse que giran en torno a las relaciones de poder y que se validan mediante la relación del más fuerte y el más débil en asuntos derivados de la violencia simbólica.

Discriminación si hay y mucho, acá lo discriminan a uno por linda, por fea, por buena estudiante, por mala estudiante, por lo que sea siempre quieren como sacarlo a uno, sobre todo ustedes saben que si, ese grupito que se cree mucho y mire como trataron a “estudiante x” la otra vez que le dijeron gorda y la hicieron llorar.  
(Grupo focal 01)

Frente a esta situación anterior, denunciada por una de las estudiantes en un grupo focal, se podría

afirmar que en gran parte de las relaciones de poder que se dan en la institución educativa, aluden a la repartición en pequeños grupos de la población estudiantil, mediante los cuales ya sea por afinidades u otros motivos las estudiantes buscan una validación de lo que hacen y son muchas veces motivadas por esas mismas interacciones en los pequeños sub grupos en los que se dividen. Esto se ve claramente evidenciado en uno de los testimonios de una maestra entrevistada, donde ella hace la aclaración de que muchos asuntos de violencia simbólica que se pueden presentar en la institución, son a causa de las relaciones que se entretajan entre los sub grupos de las mismas estudiantes, y esto es referenciado en el siguiente apartado de la entrevista aplicada.

Ellas están en una edad donde muchas no saben lo que es lo que quieren y se dejan llevar por la tribu, lo que hagan las demás es lo que vale, ellas son actúan por cuenta propia, ellas saben actuar en grupo, pero frente a esto de segregación ellas lo han querido manifestar. (Maestra 02)

Esas conflictos de poder que son manifestados tanto en la información recolectada como en las diferentes observaciones y diarios de campo, llevan a pensar como en ocasiones en esos procesos de relación con el otro siempre habrá alguien que quiera dominar y por ende demostrarle al otro que es menos importante, lo que claramente puede relacionarse con un apartado de la historia de Alicia, donde el ratón casi al inicio comienza a contarle a Alicia algo que lo marcó, y eso podría interpretarse claramente como algo que lo hizo sentir menos importante y que por ende lo invisibilizó.

Ese pleito señora no servirá si no tenemos un juez y un jurado, y no servirá más que para que nos gritemos uno a otro como una pareja de tontos'. Y replicó la Furia: 'Yo seré al mismo tiempo el juez y el jurado'. Lo dijo taimadamente la vieja Furia. 'Yo seré la que diga todo lo que haya que decir, y también quien a muerte te condene (Carroll, 2002, p. 27).

Así como el ratón en esta historia se siente invisibilizado, hay muchas estudiantes en la institución educativa que igualmente también se sienten así, ya que gracias a muchos discursos hegemónicos donde les hacen sentir que lo de ellas no vale, marca gravemente al otro, es así como esas relaciones de poder que se tejen en la institución cobran importancia en el sentido de que invisibilizan al otro.

La violencia que es manifestada en esas relaciones de poder se han mencionado anteriormente, básicamente se podría relacionar con lo que menciona Murcia (2005), con respecto a la deslegitimación del otro, y de mostrarle que lo que él es o lo que cree no es válido o no es bien visto socialmente. “Pueden llegar a constituirse en un acto violento en el que se pierde la concepción de persona, se deslegitima al otro, y, en consecuencia, se le reduce a la categoría de un objeto.” (Murcia, 2005, p. 52). Y esto evidentemente tiene unas repercusiones sumamente importantes en cómo estas estudiantes que podrían ser catalogadas como víctimas o victimarias, comprenden el mundo y hacen una construcción de lo que son como personas a costa de las condiciones sociales que ellas mismas están modificando mediante actos violentos ya sea personales o grupales, tal y como lo menciona Prieto (2009) en la siguiente cita,

La violencia interpersonal incluye el ejercicio agresivo físico, psicológico, social o verbal mediante el cual una persona o grupo de personas actúa, o estimula la actuación de otros, contra otra persona o grupo, valiéndose de las ventajas sociales que le proporciona su situación, física psicológica o social (p. 18).

La escuela al convertirse en un claro reflejo de los problemas sociales que se tejen en torno a ella, se podría decir que es un pequeña ciudad con muchas de las problemáticas que se viven a diario, y por qué no hablar de las divisiones que dentro de la misma sociedad se dan, ya sean por estratos

o por afinidades, en este sentido la escuela no es ajena, pero el problema es entrar a analizar como esos sub grupos en los que se divide la institución se convierten en un problema teniendo en cuenta que buscan una legitimación del poder, y de la constante búsqueda de un reconocimiento de esa misma condición como ente dominante. Esto se ve reflejado en un aporte que hace Prieto (2009) acerca del tema que se ha venido tratando,

En la escuela se reproducen en gran medida los modelos normativos y valorativos generales de la sociedad: la competitividad, el abuso, el odio, el desprecio, la mala intención y la crueldad, que no son ajenos ni a los sistemas sociales ni a los sujetos que cohabitan la escuela como institución (p. 23).

Para ejemplificar lo que menciona Prieto (2009), se encontró una maestra que en la entrevista habló claramente de cómo se matizan esos diferentes conflictos de poder dentro de la institución.

Allá si hay discriminación, yo los digo más por las pequeñas de primaria, porque siempre hay algunas que quieren mandar (el poder), entonces la que quiere controlar si hay alguna que se le sale del control a esa las que ella maneja se le van encima entonces no la deja juntar o jugar con otras. (Maestra 02)

La lucha por la obtención del poder entre las estudiantes es una constante dentro de la institución y que de hecho con anterioridad ya fue expuesta en uno de los apartados de la entrevista con la psicóloga encargada del proyecto de convivencia. En este caso cobra vital importancia en la investigación resaltar como esas constantes luchas por el poder y la legitimación de alguien como el más fuerte o el más débil, es algo que hace de esos pequeños sub grupos que de una manera u otra, tengan ciertas divisiones y pretendan establecer un orden dentro y fuera de las aulas en los espacios de la institución. “Cuando unas se creen superiores y no respetan.” se decía en grupo focal 03, realizado con las estudiantes. En donde también se ve claramente como ellas mismas dilucidan

las diferentes características de las personas víctimas “Muchas veces los que se creen capaces o más superiores quieren sobrepasar a los que ven más débiles.” (Grupo focal 03)

Frente a este tipo de comentarios emitidos por las estudiantes, es importante resaltar como en esa lucha por pertenecer a ciertos grupos ellas en ocasiones validan prácticas con las que incluso no están de acuerdo, y ahí se llega a lo que plantea una de las maestras entrevistadas, como la necesidad constante en las estudiantes de sentirse parte de un grupo y validadas, frente a lo cual se podría hacer una referencia de lo que menciona Bernal (2009) de la estabilidad que brinda a un sujeto desempeñar un rol dentro de determinado grupo social,

De acuerdo con la Teoría de los Roles, toda realidad se construye socialmente sobre la base de las interacciones entre personas que constituyen roles; algunos de ellos se fijan, se estereotipan, ahorrando a los sujetos la tensión y la inestabilidad que produce la incertidumbre (p. 76).

Esto anterior se ve claramente reflejado en uno de los testimonios emitido en un grupo focal.

“Pues uno tiene su grupito profe, porque hay grupos en los que uno no encaja entonces pues a mí no me importa mientras yo esté en mi grupito y la que no sea de mi grupito no este, está bien. Por mí no hay problema.” (Grupo focal 01)

Como se había mencionado al inicio del análisis de la categoría de violencia escolar, se mencionó que hay muchos estudiantes dentro de la institución que al parecer han normalizado las situaciones de violencia ya que afirman que dentro de esta eso no se vive. Lo cual paradójicamente dentro de cada una de las observaciones participantes y talleres que se emplearon sí se vio identificado, ello dilucida los tipos de roles que muchas de las **estudiantes** desempeñan dentro de las situaciones violentas, y aunque estas en muchas ocasiones son de dos o tres personas hay muchas que son

testigos de ello y no hacen nada, a lo que Gritta (2009) llama como “testigos silenciosos”.

También son testigos silenciosos los que no se involucran y que, estando en conocimiento de estos actos, miran hacia otro lado. La acción inacción de los adultos en la escuela no solo revierte o intensifica la escalada de violencia, sino que en este último caso, puede llegar a ser en sí misma una manifestación de violencia escolar (p. 67).

Cabe resaltar que aunque Gritta (2009) menciona principalmente dentro de los casos de violencia escolar los adultos como testigos silenciosos, se podría afirmar que las estudiantes dentro de este contexto también lo son y por ende esto podría ser uno de los factores por los cuales algunas de ellas no reconocen la violencia escolar como algo que se viva dentro de la institución o algo **inexistente**.

Frente a esto, haciendo un recuento de lo abordado en esta categoría es importante mencionar que la principal manera mediante la cual se materializa la violencia en la institución, es desde lo simbólico, específicamente manifestado en agresiones desde el lenguaje. En este proceso de rastreo y análisis de igual manera se pudo identificar qué tipo de características hacen que una estudiante suela ser agresora o víctima, y ello se desarrollara en el siguiente código de análisis.

#### 4.4 Características de las estudiantes

La institución educativa dentro de las diferentes dinámicas presenta diferentes prácticas de segregación que aluden a lo simbólico tal y como se ha mencionado en el transcurso de este análisis, es así como se puede evidenciar que ciertas físicas o de la personalidad de las alumnas las vuelven víctimas de actos de segregación. En esta categoría de análisis se trata de pensar como ese



hacerlas víctimas marca a las alumnas en algunas ocasiones, pero en otras hace que estas mismas adquieran el criterio para hacerse ver ante el otro como alguien que merece respeto y relaciones de igualdad donde los encuentros culturales pueden ser propiciados. Esto puede ser relacionado claramente con la historia de Alicia, donde ella por su apariencia física en muchas ocasiones es víctima de exclusión por ser diferente, lo que finalmente pasa mucho en la institución y se añade como uno de los códigos de análisis que será analizado dentro de esta categoría de análisis.

En ese momento el rey que había estado muy ocupado escribiendo algo en su libreta de notas gritó 'Silencio', y leyó en su libreta: -Artículo cuarenta y dos. Toda persona que mida más de un kilómetro tendrá que abandonar la sala. Todos miraron a Alicia (...) -Bueno, pues no pienso moverme de aquí de todos modos - aseguró Alicia. (Carroll, 2002, p. 118).

Este apartado se convierte claramente en un punto de comparación y de similitud en lo narrativo que se evidencia dentro de los diferentes testimonios de las alumnas, ya que manifiestan de que el ambiente de la institución es incómodo, tal y como Alicia se sintió en diferentes momentos en su viaje por el País de las Maravillas y especialmente en el juicio donde es señalada por algo que ella no cometió.

El colegio tiene un ambiente muy incómodo porque siempre nos fijamos en las apariencias físicas, la actitud o la personalidad de cada quien entonces como yo no soy así a mí no me gusta esa persona y empiezo a hablar mal de ella. (Grupo focal 02).

Como ya se ha venido desarrollando durante el transcurso de este análisis, es importante resaltar que dentro de los actos cargados de violencia simbólica en la institución, siempre se hacen

presentes diferentes roles que validan dicho acto. Es por ello que a continuación se desarrollará la categoría de análisis de las **características de las estudiantes**, de las cuales básicamente se desprenden algunas características generales que poseen tanto las estudiantes que podrían ser denominadas como **agresoras** y las como “**victimias**”. Para si lograr llegar al cumplimiento de dos de los objetivos específicos de este trabajo investigativo, lo cuales consisten en analizar las experiencias de violencia simbólica y visibilizar al voz del estudiantado, ya que para este ejercicio de análisis fue sumamente importante los diversos testimonios recogidos en los diferentes talleres aplicados a la población escolar.

Dentro del proceso de recolección de la información se trató de abordar tanto a los maestros como a las estudiantes, para que ellos mismos se encargaran de definir según sus criterios y diferentes experiencias en la institución, que características principales poseía una persona violenta y que características poseía una estudiante que mereciese ser foco de burlas o de discriminación, además dentro de los diferentes grupos focales e incluso auto biografías siempre se hicieron muy presentes dichas características que serán develadas a continuación.

Inicialmente una de las maestras hace un aporte muy importante para la investigación, en el cual ella según su experiencia ha podido evidenciar como una característica los **problemas en el hogar**, no necesariamente van a hacer a una estudiante violenta. Ya que eso depende de cómo ella particularmente confronte esas situaciones y logre un desarrollo social.

Eso se combina todo porque las hay agresivas y victimias donde presentan en la casa dificultades familiares miedosas, no hablo económicas sino familiares, aquellas que sus papas son ausentes totalmente donde los papas por la necesidad que sea no están en la casa sino trabajando ambos, aquellas que sus papas como

pareja están viviendo la situación de golpes entre ellos de separación de una tercera persona dentro de la pareja. Esas niñas todas ellas cuando tienen esos problemas entran en dos cosas o se vuelven retraídas caladas ensimismadas o se vuelven violentas y quieren acabar con la otra entonces por eso yo no podría separar cual es (Maestra 02).

Utilizando como punto de partida lo planteado por la maestra, se puede evidenciar como las condiciones sociales y el ambiente en el que se desenvuelven las estudiantes de la institución, juegan un papel fundamental para poder develar que tipos de roles desempeñan las estudiantes en las diferentes situaciones de violencia simbólica en la escuela. Es por ello que uno de los factores que se pudo determinar como un código fue puntualmente el de los problemas en el hogar, que aunque actúa como un “arma de doble filo” teniendo en cuenta lo mencionado por la maestra, se podría decir que esta principalmente se matiza en una personalidad violenta según lo expuesto por las otras maestras y la psicóloga entrevistada.

Es así como los roles que desempeñan las estudiantes en los actos de violencia simbólica, no simplemente son adoptados por ellas, y como es desarrollado por Rotger (2001) donde expone que estas conductas atienden a una serie de condicionantes sociales y culturales que posiblemente les hacen creer que adoptar dichas conductas de mostrarse como la más fuerte les puede llevar a legitimarse como alguien importante para el resto de las compañeras, y por ende poder influir dentro del grupo, gracias a algo que se podría llamar como un status social, y se vuelve a mencionar como el conflicto por el poder se convierte en un eje fundamental ya que este va a validar las diferentes agresiones que se den hacia el otro.

La violencia interpersonal incluye el ejercicio agresivo físico, psicológico, social o verbal mediante el cual una persona o grupo de personas actúa, o estimula la actuación de otros, contra otra persona o grupo,

valiéndose de las ventajas sociales que le proporciona su situación, física psicológica o social. (Rotger, 2001, p. 18).

Este tipo de ejercicios de agresión hacia el otro valiéndose de algunas ventajas sociales, es claramente mostrado por una de las maestras entrevistadas, que dentro de su discurso deja ver como ciertas características dan ventajas o desventajas sociales a las estudiantes.

Normalmente las más violentas son las que tienen padres como “nocivos”, son niñas de hogares disfuncionales, de padres separados que no viven, que no terminan en buenas relaciones,(...) ellas reflejan lo del hogar aquí. Ellas son las que se creen las más y se creen a veces las chicas “súper poderosas”. La niña que es juiciosa la que es bien se la quieren montar (Maestra 01).

Los problemas en el hogar lamentablemente son una constante, que puede ejercer un papel fundamental para condicionar ciertas prácticas de las estudiantes que adquieren conductas violentas, pero aparte del hogar también se podría remitir un poco al entorno social que rodea a la estudiante, y como ese entorno en una institución educativa como la presentación se vuelve una constante problemática en tanto los padres y las estudiantes asumen que el estrato o el barrio del que provienen las diferentes estudiantes puede ser un factor preocupante ya que la institución puede ser vista como un blanco de los problemas sociales que la rodean. Veamos la siguiente anotación de un diario pedagógico.

Dentro del diálogo que sostuve con una de las madres de familia logre evidenciar otro de los aspectos que me preocupa y es que los padres al parecer la gran mayoría se encuentran preocupados porque al colegio está aceptando gran número de niñas que provienen del barrio Antioquia, por lo cual ellos consideran algo nocivo para las relaciones de sus hijas, partiendo de la idea de que la mayoría de ellas se ubican en estratos socio económicos que van del 3 al 5 y que a diferencia de las niñas que proceden del barrio Antioquia por sus

condiciones económicas pueden ser hijas o novias de gibaros. (Diario pedagógico abril 4 de 2015)

Si bien la escuela es blanco de las diferentes problemáticas sociales que se desarrollan en su entorno, que en la mayoría de las veces son absorbidos por la escuela y reflejadas en los salones de clases, cabe resaltar que no solamente esto es un factor fundamental para leer lo que el otro es y como este va a actuar, ya que precisamente esto es lo que hacen muchos de los padres de las estudiantes de la institución, debido a que en ocasiones condicionan a las mismas niñas con ese miedo constante de relacionarse con el otro, lo que finalmente puede llevar a que las estudiantes ejerzan ciertas prácticas de segregación y de exclusión del otro en tanto es diferente, lo que podría ser un factor desencadenante de muchas de las situaciones de violencia simbólica que se viven dentro de la institución.

Esto también es un asunto que va de la mano con el código de análisis que describe a las estudiantes agresoras como aquellas que poseen una **personalidad impulsiva**, tal y como lo informo la psicóloga de la institución en la entrevista, ya que estas estudiantes por lo general tienden a adoptar una actitud dentro de la cual no miden sus palabras hacia el otro, y finalmente pueden terminar hiriéndole.

Un frente son las estudiantes que por sus características tienden a ser más impulsivas y generan esos actos de violencia, pero a la vez hay un trabajo en paralelo que hacer con las estudiantes que desde sus características personales deben de fortalecer esas herramientas internas para enfrentar las cosas, valorarse, conocerse y tener resistencia frente las dificultades o señalamientos que hace el otro. (Psicóloga 01)

Finalmente las problemáticas que se traen a la institución terminan siendo algo transversal que se ve como un factor común dentro de las prácticas de violencia simbólica, ya que lo social permea todas las instancias. Esto se ve claramente reflejado en el código de análisis que muestra a las estudiantes victimarias como aquellas que tienen **problemas económicos** en el hogar y que lamentablemente son impulsadas a transgredir el espacio del otro y por qué no sus pertenencias.

Otra de las cosas que yo pienso que también las vuelve así es la situación económica, algunas no todas, entonces hay niñas que pueden pasar todo el día sin una comida (...) entonces las otras se dan cuenta de que no trae y la van dejando unas veces la vuelven víctima y más violenta, y comparan sus loncheras, esta inclusive la que se robó algo de la lonchera de la otra y es juzgada de ladrona, en cierto modo si lo es pero la necesidad está latente en su estómago. (Maestra 02)

Los problemas económicos que lamentablemente son traídos a las aulas por las estudiantes en realidad no son un asunto voluntario ya que ellas al tener una necesidad latente pueden incurrir a ciertas prácticas que violenten al otro, y este mismo dentro de su desconocimiento de la realidad del otro puede finalmente agredirle. Trascendiendo esta problemática, hay un aporte que hace Rotger (2001) al indicar que en la escuela hay un choque de valores que rompen con todo un orden social y que generan posiblemente ciertas actitudes de discordia.

Los conflictos se producen como consecuencia de un choque de valores, normas e intereses diferentemente compartidos por dos o más sectores sociales. El conflicto se da por que la sociedad no es estática y el cambio es un valor. El conflicto rompe la unidad del grupo, y al mismo tiempo también lo unifica y le proporciona cohesión. Por lo tanto el conflicto escolar, es decir, ese desequilibrio temporal de la cohesión del grupo causado por fuerzas disidentes, es principalmente importante durante la adolescencia (Rotger, 2001, p. 37).

Pero en este sentido vale la pena cuestionarse acerca de cómo esta estudiante pudo adquirir dichas conductas violentas, ya que se podría afirmar que son conductas aprendidas en ciertos momentos del desarrollo de las personas y que les dan a entender que todo acto tiene una respuesta, en este caso puede ser que si agrede al otro puede adquirir cierto status social y por ende mejorar sus relaciones sociales o por que no terminar transgrediendo lo del otro desde tomar sin consentimiento

las pertenencias de otros. A lo que Rotger (2001) hace un aporte acerca de la gratificación que se obtiene socialmente de ciertas conductas que posiblemente adopten las personas que son catalogadas dentro del rol de agresoras. “Desde la perspectiva del aprendizaje social, la violencia es el resultado de una serie de conductas aprendidas y reforzadas por la positiva gratificación que puede derivarse del uso de la fuerza” (p. 31).

Partiendo de este anterior apartado se comenzará a hablar del código de análisis de las **estudiantes víctimas**, a las cuales las mismas estudiantes y maestros les atribuyeron ciertas características que finalmente pueden terminar haciéndolas víctimas de diferentes prácticas de violencia simbólica. Para ello, se comenzará con el siguiente apartado extenso, que dentro de nuestra investigación marco drásticamente las narraciones que se recolectaron dentro de los diferentes instrumentos. Veamos,

Si hubo una niña que la mama la sacó porque ella tenía una dificultad de aprendizaje entonces se la montaban muy fácil, yo tenía que estar cada rato encima, hasta que la mama dijo que se la llevaba mejor. A la niña le quitaban las cosas y le decían Juana defiéndase y ella decía que para que, y nunca me ponía la queja, yo le decía: Juana, tú tienes que decirme que voy a hacer yo si tú no lo denuncias tú tienes que denunciarlo. Muchas veces me decían a mí, pero era porque ya se pasaban con ella, y yo les decía si se meten con Juana se meten conmigo y pobrecitas donde se metan con ella. Tenía que incluso yo entrara a amedrentarlas a ellas. (..) A Juana se la llevaron, la mama lo hizo por el déficit de atención; Juana tenía problemas muy duros de déficit de atención. Entonces ella no tenía empatía con muchas, porque todas decían “*como tan brutica*” (Maestra 01).

Este anterior apartado de una de las entrevistas aplicadas a las maestras entrevistadas deja entre ver como posiblemente si una persona con **condiciones cognitivas** diferentes, puede propiciar que

se le haga víctima por su misma condición. Dentro de esto se puede evidenciar como en ciertas ocasiones dentro de la institución existe intolerancia hacia el otro y por ende podríamos denominarlo como desencuentros interculturales, ya que se le oprime y se le invisibiliza, en tanto no es igual a la población mayoritaria. Es así como valdría la pena mencionar que dentro de esta historia se pueden ver claramente diferenciados los tres roles de las diversas situaciones de violencia, en donde el agresor y la víctima juegan un papel fundamental pero espectador de dichas prácticas de segregación con su actitud silenciosa termina validándolas y por ende dándole legitimidad a lo que hace el agresor.

Continuando con la idea que se mencionaba de que las estudiantes dan por sentado la homogeneidad de la población se tiene el siguiente apartado de uno de los diarios de campo que refuta esa premisa.

Dentro de la actividad, lo que más llamo la atención durante la implementación de las encuestas es que las estudiantes al parecer muestran actitudes de segregación predisposición ante la diversidad cultural, ya que al leer los formatos y ver que dentro de la caracterización estaban comprendidos asuntos como si eran afrocolombianas, si pertenecían a algún grupo indígenas o si eran desplazadas, ellas al leerlo comenzaron a reírse y a hacerle bromas a las otras compañeras afirmando que eran pobres hijas de desplazados, otras por su parte hacían caras de asombro por que les estábamos preguntando eso, pues asumían que ellas o ninguna compañera del salón tenía dicha condición(Diario de campo, marzo 27 del 2015).

Para que existan dichas de segregación y violencia dentro de la institución educativa se hace necesario tener toda una población que les de validez tal y como se venía hablando anteriormente, por ello Rotger (2001) hace un aporte significativo. Tal como es mencionado por el mencionado



autor, “El problema radica en que tras toda acción violenta existe una cognición social que la valora” (p. 26).

Dentro de los diferentes matices que presenta la violencia psicológica también encontramos las estudiantes que son víctimas por sus **condiciones físicas** diferentes que en ocasiones no atañen a los cánones de belleza occidentales en los cuales la mayoría de la población escolar está enmarcada gracias a los diferentes medios de comunicación masiva a los que acceden diariamente.

Una niña que estaba en tercero ella es muy gordita y se discriminaba ella misma y las otras compañeras también la discriminaban, entonces cuando la niña tenía su comida las otras pasaban y se la quitaban y le decían “preste a ver por qué usted se va a engordar más”, y la niña lloraba y sufría por eso y encima la familia la vestía no sé si era porque no le encontraban ropa infantil por ser gordita la vestían como una vieja entonces cuando la niña llegaba allá los días que eran Jean Day para ella se volvió un martirio y la niña tampoco quiso volver con ropa por que a ella le decían “pareces una vieja” (Maestra 02).

Para contrastar un poco los diferentes testimonios de las maestras se traerán a colación algunos de los testimonios emitidos por las estudiantes en los diferentes grupos focales: “A ella por ejemplo se la gozan por gorda a mí por flaca, porque no tiene piernas, ni culo, ni tetas, lo que no entiendo es por qué.”(Grupo focal 02). “Me he sentido discriminada porque me dicen que soy muy fea y que nadie me va a aceptar porque soy horrible.” (Grupo focal 01). Partiendo de estas mismas condiciones físicas hay algunos tipos de segregación que se propician desde las características étnicas. “Si aquí si hay racismo, vea que a mí por morenita en el salón me mantienen diciendo chocoana que bruta. Y cuando alguien se equivoca le dicen no sea tan india. Eso a mí no me parece.” (Grupo focal 01)

Estos diferentes testimonios que se han expuesto en el transcurso del análisis, han servido como fundamento para poder desarrollar el trabajo de grado enfocado al asunto de la violencia simbólica en la escuela particularmente en la población femenina, es por ello que cobra importancia acceder a los diferentes testimonios y versiones que tienen las estudiantes de las situaciones de violencia y por ende de los diferentes desencuentros interculturales donde en tanto ven la otra como diferente la agreden. Es importante también este acercamiento tanto a las estudiantes víctimas como victimarias y espectadoras, ya que amplía el panorama y posibilita ver las situaciones violentas desde diferentes cristales, dentro de lo que cabe resaltar que dichas interpretaciones no solo están cargadas de las vivencias escolares sino de las diferentes historias de vida que poseen las estudiantes, tal y como lo plantea Prieto (2009).

Acceder a las interpretaciones que los sujetos construyen de situaciones de violencia en las que se encuentran insertos, cuan irracionales estas últimas parezcan, es una tarea compleja, dado que en esas interpretaciones intervienen desde la historia previa de los sujetos, sean víctimas, agresores o espectadores, hasta las nociones creadas respecto a los cambios en esa historia que vienen como resultado de las experiencias de cada uno en situaciones de violencia, en particular, dependiendo que sean nuevas o se encuentren familiarizados con ellas (p. 16).

Frente al aporte que hace Prieto (2009) con respecto a la importancia de los testimonios, cabe traer a colación el caso de una estudiante quien es víctima constante de violencia simbólica por parte de sus compañeras debido tiene muy **buenas relaciones con los docentes** y les ayuda constantemente, por lo que sus mismas compañeras suelen llamarla “lambona” “pochola”, etc. Pero particularmente dentro de los ejercicios autobiográficos la estudiante no se visibilizó como una víctima sino que negó que dichas situaciones se presentasen en su vida cotidiana. Esto puede llevar a pensar que de

cierta manera hay algunas estudiantes que normalizan e incorporan dentro de su cotidiano vivir ser blanco de múltiples agresiones verbales por parte de sus mismas compañeras, las cuales dentro de los grupos focales hicieron algunos aportes dentro de los cuales afirmaban que este tipo de personas son nocivas para los grupos, ya que las perjudican con el maestro.

A las lambonas porque una cosa es ayudar a los profesores y otra cosa es estar encima de los profesores para que les ayuden con la nota. Uno siempre debe de pensar en que no se puede tirar al salón encima por estarle lambiendo a los profesores, ellas deben de ser inteligentes y no tratarse de echar de enemigas a las compañeras ya que con ellas es con las que más comparte durante todo el día, si ellas se echan de enigmas a las compañeras se convierten en el hazme reír y eso las llevan a la soledad (Grupo focal 02).

Pensar en las prácticas de segregación de las cuales son víctimas algunas estudiantes que sostienen buenas relaciones con los maestros, lleva a pensarse en alternativas, en donde a través de la interculturalidad y del constante respeto por el otro se llegue a la solución de dichas situaciones, ya que en ocasiones como lo menciona Martínez y otros (2007), dichas situaciones y momentos coyunturales son necesarios para establecer también una unidad en los diferentes grupos de la comunidad escolar.

Interacción, solidaridad, reconocimiento mutuo, correspondencia, derechos humanos y sociales, respeto y dignidad para todas las culturas. Por tanto, podemos entender que la interculturalidad, más que una ideología (que también lo es), es percibida como un conjunto de principios antirracistas, anti-segregadores y con un fuerte potencial de igualitarismo. La perspectiva intercultural defiende que, si conocemos la manera de vivir y pensar de otras culturas, nos acercaremos más a ellas (p. 134).

Otra categoría de análisis muy relacionada con la anterior mencionada es la del **rendimiento académico** de las estudiantes, ya que cuando estas “resaltan” sobre las demás compañeras por sus

capacidades cognitivas y buen rendimiento académico también suelen ser víctimas agresiones verbales por parte de sus mismas compañeras, quienes en ocasiones no toleran que a la otra le vaya mejor, esto se ve reforzado en uno de los aportes que hizo una maestra dentro de una de las entrevistas aplicadas. “Esta la agresión pienso yo que la académica, aquella que por ser buena no te reciben y no te aceptan entonces van y le dicen a las niñas que gano por ser la preferida de la profesora.”(Maestra 02)

Esta problemática descrita anteriormente no solo fue abordada por los maestros, sino que también muchas de las estudiantes dentro de sus diferentes experiencias relataron ser víctimas de violencia dentro de la institución: “me siento triste porque el año pasado y este año muchas niñas me dicen cosas y tienen envidia porque soy representante” (Taller autobiográfico, Estudiante no. 02). En este mismo orden de ideas también hay denuncias que atañen a los reconocimientos académicos, “Cuando a uno lo reconocen académicamente y a las otras envidiosas como “estudiante x” que lo tratan todo mal a uno por eso.” (Grupo focal 01).

Con respecto a estas denuncias que hacen tanto estudiantes como maestras de la institución, es necesario pensarse por que el asunto académico dentro de las estudiantes se convirtió en un acto de discordia y por ende propicia la violencia, frente a lo cual se podría pensar que esto atiende a la competitividad que genera la nota entre las estudiantes. La competitividad se ve marcada dentro de las estudiantes y los diferentes sub grupos en los que se divide la comunidad estudiantil, ya que aunque ellas aparentemente odian competir con las demás, reconocen que este es un factor fundamental en donde se propician actos de violencia en la institución.

Dentro de las observaciones realizadas se evidenció que es algo muy común, que las estudiantes mantengan comparando todo entre sí, y esta condición se debe a que claramente para ellas es importante el asunto de sobresalir, incluso sus mismos padres comparan las condiciones económicas y sociales de algunas estudiantes con determinadas características para poner en tela de juicio si son buenas o no para las relaciones con sus hijas. Veamos esto desde el decir de una de las maestras entrevistadas, “Algunas veces hay padres que dicen a sus hijas que no se junten con otras porque son muy necias o muy “loquitas”, malas estudiantes, muy groseras y soeces en su vocabulario.” (Maestra 03)

Teniendo en cuenta esto mencionado por una de las maestras, se abre paso a uno de los códigos de análisis en donde la mayoría de las estudiantes y algunos maestros dan a conocer mediante los diferentes talleres que les fue aplicado como la **personalidad retraída o tímida** que algunas estudiantes tienden a tener, las hace foco de agresiones constantes por parte de sus compañeras.

Con respecto a esto se puede evidenciar un cierto aprovechamiento contra las personas que se muestran como débiles o que muestran características que para algunos parámetros que ellas establecen y aceptan grupalmente convierte a algunas en víctimas y a otras en victimarias. Cabe resaltar que para que todo este proceso se dé, debe de haber una aceptación y normalización grupal de las diferentes prácticas de segregación que se ejercen dentro del aula.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se mostrarán a continuación algunos de los testimonios que más resaltaron dentro de la recolección de información, que precisamente resaltan muchos de los comentarios emitidos por las estudiantes en cuanto a las características en su personalidad que debe de tener alguien que es foco de segregación dentro del aula: “Que sea mal

a estudiante o diga cosas brutas, pa' que dicen burradas. Se lo ganan.” (Grupo focal 01). En contraste a este hay otros aportes que atañen a las personalidades retraídas de sus compañeras. “Que mantiene aburrída, como triste, que no comparte con los demás y es tímida.” (Grupo focal 03). “Que no se hace respetar y que es muy callada hasta irse a lo elevada.” (Grupo focal 03). Y finalmente uno que recoge lo que se ha venido desarrollando durante este análisis, y que consiste en la no tolerancia del otro como diferente. “Mostrarse tal como es y la gente no acepta eso. Estudiantes grupo focal noveno.” (Grupo focal 03)

Partiendo de estos comentarios expuestos anteriormente se podría pensar en opciones socialmente aceptadas, para que las estudiantes no sean blanco de dichas agresiones siempre se deben de demostrar “fuertes” o con ciertas características que habitualmente son aceptadas por el grupo, pero entonces si no lo hacen suelen ser convertidas en víctimas por los diferentes actos de violencia simbólica. A lo que finalmente se debe buscar una posible solución desde la interculturalidad y los diferentes encuentros interculturales y de respeto por el otro, que debe de propiciar la institución educativa mediante los diferentes mecanismos para acercarse a las estudiantes.

Abordar estos desencuentros interculturales desde el dialogo con el otro no de una manera hegemónica se convierte en una gran solución muy práctica que puede ser abordada como una posible solución tal y como lo plantea Suarez (2009). “Escuchar la palabra del otro, no pretender hegemonizar el dialogo que ya deja de ser dialogo desde el mismo instante en que se exige al otro la renuncia a “su palabra” es el inicio de una educación para la no-violencia” (p. 65).

#### 4.5 Estrategias para mejorar la convivencia escolar.

Alicia empezaba a estar harta de seguir tanto rato sentada en la orilla, junto a su hermana, sin hacer nada, una o dos veces se había asomado al libro que su hermana estaba leyendo, pero no tenía ilustraciones ni diálogos, “¿y de qué sirve un libro —pensó Alicia— si no tiene ilustraciones ni diálogos?” (Carroll, 2002, p 06.).

Esta categoría de análisis se desarrollará a partir del lente de la interculturalidad en aras a responder al objetivo específico tres de esta investigación: **Visibilizar la voz del estudiantado que está sometido a prácticas de violencia simbólica.**

Así como Alicia se preguntaba, de ¿qué sirve la educación sin diálogos? este análisis se hará desde una perspectiva intercultural, aludiendo a los posibles diálogos como encuentros interculturales o los posibles desencuentros que se pueden también dar en la institución educativa. Se analizará entonces algunos de los códigos que se desprendieron de la revisión detallada de los instrumentos aplicados (entrevista semiestructurada, talleres autobiográficos, grupos focales y observación) en la institución educativa a las niñas y jóvenes, a las docentes y a la psicóloga.

En el primer código de análisis denominado como **mediación docente**, se identificaron dos subcódigos que alimentan dicha acción, los cuales son encuentros y desencuentros interculturales, entendidos como la mediación que hace el docente en el aula para mejorar la convivencia escolar.

Esto se puede evidenciar en la desigualdad que había cuando Alicia es anulada por la reina de corazones en el juego de croquet, donde la cultura del reino en el País de las Maravillas es rendir pleitesía a la reina.

Se parte de un primer sub código a analizar, los **encuentros interculturales** entendido como la **mediación imparcial**, correspondida a las intervenciones justas de parte de los entes de autoridad en la institución.

En el grupo focal 01 las estudiantes respondieron en cuanto a las relaciones entre las estudiantes y los profesores son muy buenas, sin embargo hacen alusión a la “rosca” que tienen con algunas y que con ellas la relación es mejor. Mientras que la relación entre las estudiantes con las demás personas de la comunidad académica es muy buena. Sienten que la autoridad del rector y la coordinadora radica en la exposición de las normas claramente, pero que ellos las tratan de manera muy justa, la estudiante decía “la ‘coordi’ siempre pasa salón por salón advirtiéndonos para que no nos vaya mal ni nos regañen.” (Estudiante 02) Mientras que los profesores muestran la autoridad gritándolas en ocasiones, o amenazándolas con ponerles un “cero” o con perder el área. Estas normas, expresaban ellas, no son las mismas y no son igual de ‘justas’ entre las niñas de primaria que con las de secundaria, decía una estudiante “No, no se dan las mismas normas, a las grandes las dejan hacer lo que les dé la gana, ellas si pueden pintarse las uñas yo he visto y a nosotras no nos dejan.” (Estudiante 01) Mientras que las del grupo focal #2 señalaban que “No se puede pretender que a una niña de 5 años la traten como a otra de 15 años, ellas no saben cosas que nosotras ya sabemos.” Esta contrariedad podría ser entendida cuando Alicia se pregunta quién podría ser.

–Estoy segura de no ser Ada –dijo–, porque su pelo cae en grandes rizos, y el mío no tiene ni medio rizo. Y estoy segura de que no puedo ser Mabel, porque yo sé muchísimas cosas, y ella, oh, ¡ella sabe poquísimas!  
(Carroll, 2002, p. 16)



Facultad de Educación Los otros siempre parecen saber menos de lo que el sujeto sabe, le cuesta ver en el otro, sabiduría y reconocerle.

A partir de esto se podría hablar de falta de un ente que trate de interculturalizar la educación y las prácticas que se viven dentro de la institución educativa, que medie situaciones que incluyan el pensamiento político y prepondere diálogos equitativos, la interculturalidad no es ni debería ser algo dado sino que algo en permanente cambio y cimentación, no se debería dar como un proyecto sino algo que transversalice realmente la institución y se esté pensando y problematizando continuamente.

Este código de “mediación” es entendido en la institución como el diálogo, pero este diálogo debe ser algo que concierna no únicamente a la comunicación, tal y como lo describe la perspectiva europea de la interculturalidad que entiende la interculturalidad únicamente desde un diálogo con el otro. Sino que en la institución educativa se podría pensar desde la perspectiva Latinoamericana, una interculturalidad como proyecto político, que “significa potencia e indica procesos de construir y hacer incidir pensamientos, voces, saberes, prácticas, y poderes sociales “otros”; una forma “otra” de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad.” (Walsh, 2007, p. 35)

La **mediación imparcial** denominada bajo el sub código **encuentros interculturales** se ve presente en ocasiones en la institución, no obstante se ve más presente la **mediación parcial**, ‘injusta’ o desigual, impidiendo encuentros interculturales que permitan diálogos que trasciendan a una manera de ver la educación y las relaciones internas que en esta se dan.

La estudiantes en general dentro de los grupos focales manifestaron que les parece injusto que no las dejen usar sus uñas de colores o aplicarse labial, pintarse el cabello, entre otros aspectos. La Sentencia T-565/13 declara que los establecimientos educativos tienen una prohibición desde la constitución para “imponer una apariencia física particular del educando a través del manual de convivencia” pero hay unos límites.<sup>2</sup> Dice así: “Con el fin de determinar qué tipo de limitaciones al libre desarrollo de la personalidad resultan constitucionalmente admisibles, la jurisprudencia parte de distinguir dos tipos de actuaciones del sujeto que son susceptibles de un escrutinio igualmente diferenciado.” La primera es los comportamientos de la persona y que “no interfieren en la eficacia de derechos de terceros”, por lo tanto estas expresiones no pueden ser ni orientadas ni restringidas, y la segunda es cuando el comportamiento de esta persona “puede incorporar afectaciones a derechos fundamentales de otras personas, caso en el cual sí son admisibles limitaciones, siempre y cuando superen satisfactoriamente criterios de razonabilidad y proporcionalidad.” De acuerdo con esto, entonces las restricciones se darían únicamente si los derechos fundamentales de otras personas se verían afectados o vulnerados.

Cabría preguntarse entonces hasta qué punto la restricción de algunos aspectos como lo mencionan en el grupo focal #2: “Si nos están ayudando a formarnos no nos dejan ser como somos, nos molestan por el pelo las uñas, no nos dejan ser como queremos.” (Estudiante 02) Afectan realmente este libre desarrollo de la personalidad, o por el contrario si no se restringen estas expresiones se perturba el libre desarrollo de las otras compañeras, como lo menciona una estudiante que dice “yo pienso que la institución pone esas normas en el manual de convivencia para evitar que las

---

<sup>2</sup><http://corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-565-13.htm> disponible el 15-04-2016

personas se burlen de la otra por cómo se pinta el pelo.” (Estudiante 06) Mientras que una maestra señaló “El manual de convivencia es algo obligatorio institucional, y como institucional, se aplica, en mi persona yo digo que importa que vengan con el pelo pintado pero el manual dice que no y yo aplico el manual de dentro de la institución, aquí se hacen los rayos las muchachas y si el manual dice que no es no y se aplica, y que yo vea que entonces se va a discriminar por eso y que se esté atentando contra el libre desarrollo antes se les ayuda y se les encamina.” (Maestra 01)

Mientras que otra maestra dijo que “El manual fue cambiado para este año unas normatividades pensando precisamente en ese desarrollo de la personalidad, si digamos que puede restringir allá por ejemplo no se permitía que las niñas se pintaran el cabello, ya se les está permitiendo tonos claros y mechones cenizos, las niñas de colores claros, por lo menos se abrió una puertecita pero igual sigue siendo de restricción.” (Maestra 02)

Esta perplejidad más que una discusión sobre los aspectos que se deberían incluir o no en el manual de convivencia, podría traducirse más fácilmente en los **desencuentros interculturales** que se viven en la escuela día a día, y en el asimilacionismo al que están sentenciadas las estudiantes a la cultura mayoritaria de la institución, en palabras de Rojas y Castillo Guzmán (2006) podría interpretarse esto, cuando mencionan que la interculturalidad se ha pensado de diversas maneras, incluso desde el multiculturalismo. Viéndose la interculturalidad como un contenido y no como un ejercicio que conlleva reflexión y práctica. Por ejemplo, una estudiante se cuestionó el “por qué nos regañan por llegar tarde. No es culpa de uno llegar tarde, mi mamá siempre me trae tarde.” (Estudiante 03). Comprender al otro desde su realidad, su situación necesita

Facultad de Educación de un diálogo igualitario que permita leer otras miradas y no simplemente esperar que el otro se adapte al sistema ya establecido.

Estos desencuentros interculturales son muy comunes en la institución. En el grupo focal #2 las estudiantes manifiestan que la relación entre las estudiantes y los profesores depende de la comunicación que se tenga con ellos, pero piensan que abusan de su autoridad. Una estudiante indicaba “Yo opino que es cierto lo de la actitud, yo por lo menos no tengo malas relaciones pero hay profesores que abusan de la autoridad.”(Estudiante 06)

Cuando se piensa la interculturalidad desde un aula de clase, a veces se vuelve más complejo de lo que parece, este escenario “la escuela” se traduce a un espacio donde centenariamente ha sido un sitio de desencuentros interculturales, sitios de “blanqueamiento”, de “colonización” del pensamiento y ejecución de poder sobre el cuerpo, actos de discriminación, rechazo e invisibilización de las minorías, no solo étnicas sino también religiosas, de género, etc.

Incluso la mentalidad de una supuesta “inferioridad” del estudiante, ha desencadenado que el diseñar estrategias para abrogar este tipo de desencuentros interculturales sea el de revertir siglos de historia donde se han invisibilizado todas estas expresiones. De acuerdo con estas inferioridades, Alicia lo expresa así, “-¡Seguro soy Mabel! Y tendré que ir a vivir a aquella casucha horrible, y casi no tendré juguetes para jugar, y ¡tantas lecciones que aprender!” (Carroll, 2002, p. 17)

Desconocimiento con el otro, que causa una visión de inferioridad hacia la diferencia impidiendo un verdadero diálogo y la posible visibilización del otro.

raíz de estos temas de género en la institución. Una maestra expresó que

Para ellas (las estudiantes) por ejemplo ha sido un choque muy grande porque ahora se ven mucho niñas homosexuales, entonces ella se enojan porque no les permitimos dentro del colegio las manifestaciones afectivas, no es que no puedan ser, porque tienen derecho pero a ellas por ejemplo se les explica que las que son heterosexuales no entran al colegio los novios ya que hay un momento y un lugar, y se quejan por eso porque no las dejamos por ejemplo que se estén acariciando. Es que yo pienso que las cosas que son íntimas tienen su momento y su lugar. (Maestra 02)

Llegar entonces a un encuentro intercultural, de comprender al otro y la equidad en las situaciones es más complejo.

No nos referimos aquí a un pensamiento, voz, saber, práctica y poder más, sino unos pensamientos, voces, saberes, prácticas y poderes de y desde la diferencia que desvían de las normas dominantes radicalmente desafiando a ellas, abriendo la posibilidad para la descolonización y la edificación de sociedades más equitativas y justas. Por eso, la interculturalidad y la decolonialidad deben ser entendidos como procesos enlazados en una lucha continua. Una lucha dirigida a enfrentar y desestabilizar las construcciones e imaginarios de nación y de América “Latina” concebidos por las elites locales, la academia y el occidente, y a hacer construcciones e imaginarios distintos, así a la vez poniendo en cuestión la noción que las soluciones a los problemas y crisis de la modernidad tienen que venir de la modernidad misma. (Walsh, 2006, p. 35)

La maestra resaltó que,

Desde hace tres años ya se viene notando en el que yo no sé si realmente es un homosexualismo o es un descubrir, porque ellas en esa edad todavía no están muy definidas, es un contacto con otras compañeras y se llega a situaciones distintas pero más adelante si aparece un tercero masculino puede definir las. Pero si hay algunas que ya están definidas, están en esa situación hace tres años con su pareja. Yo pienso que frente a lo

que dice la constitución hay que aceptarlo. Sobre todo en las niñas de 10° y 11°. Desde los profesores es más conservadora la idea, yo por lo menos aunque tengo muchas ideas conservadoras y soy muy cuadrículada, sobre las ciencias sociales, veo que eso es decisión de cada persona y siempre digo que mientras lo que ellas hagan no afecte a las otras. Pero si hay un caso de que la chica homosexual está incitando a las pequeñas ahí si cambia la situación. (Maestra 02)

Producir este tipo de debates dentro de la institución conlleva ejercicios de reflexión y visibilización de las voces de las estudiantes silenciadas. Por lo general dentro de la institución a partir de los instrumentos aplicados son los maestros los que reprimen este tipo de expresiones.

Y aunque se dieron casos como estos en el grupo focal coinciden en que la relación con el rector y la coordinadora es muy buena, ya que la comunicación es excelente y ellos siempre saben escuchar. Por esta razón es importante repensar ese quehacer del docente, de su ejercicio, ya que el maestro por ser el que está en constante relación con el estudiante, se traduce de cierta manera en un “culpable”, de todos los desencuentros interculturales que se ven dentro del aula.

Una estudiante del grupo focal señaló,

Como espera usted tener una buena relación con un profesor si es de las que más bulla hace, si ella no lo respeta, si lo reta, esas niñas que tanto dicen que los profesores son lo peor son las que más mal van, yo acepto que hay profesores que tienen muy mal genio pero debe de haber un respeto mutuo.”(Estudiante 03)

Aceptan entonces, de cierto modo, que no siempre el desencuentro se da solo por parte del maestro sino también por las estudiantes. Otra estudiante afirmó que “Hay veces nos excedemos con los profesores, por ejemplo hay un profe que nos trata muy bien y nosotras no lo respetamos (Estudiante 02).

Entonces los maestros señalaron que la manera de ejercer autoridad es con la implementación de las faltas leves y graves, amenazándolas con estas constantemente.

En el grupo focal #3 las estudiantes coincidieron en que la relación que se tiene con los maestros es regular “porque muchas veces no estamos de acuerdo con las decisiones y la manera de corregirnos.” Coincidieron en que generalmente es muy buena la relación con el rector y la coordinadora. Los maestros demuestran su autoridad “haciendo anotaciones y regañando”, “gritando, tratando de demostrar que son lo mejor y si uno hace algo mal se lo dicen delante de todas para demostrar su autoridad” y su forma de sancionar mencionan que es “restando de nuestras notas” y “llamados de atención y tareas largas” (Grupo focal 03)

Esto lo que muestra es que la cultura de la institución, ese conjunto de normas que rige este lugar, son para que haya un orden y un respeto para que el maestro haga notar su autoridad. Entonces ¿sería posible un encuentro intercultural en tales circunstancias?

Esta pregunta podría ser consonante cuando Alicia, quien ha venido marcando el derrotero de este análisis, les pregunta a los naipes “¿Querrían hacer el favor de decirme, porque están pintando estas rosas? (Carroll, 2002, p.75) algo parece imposible como plantear un encuentro intercultural cuando hay una cultura que homogeniza y por medio de normas impone su carácter riguroso. Los naipes le responden “-Pues, verá usted, señorita, el hecho es que esto tenía que haber sido un rosal rojo, y nosotros plantamos uno blanco por equivocación, y, si la Reina lo descubre, nos cortarían la cabeza” (p.75) Del mismo modo tratar de forzar un encuentro intercultural pero viéndose como supuestos “diálogos igualitarios”, cuando realmente lo que están es pintando las rosas blancas de rojo, transmutando las culturas minoritarias a que sean asimiladas por la mayoritaria. Únicamente podría darse, solo si la interculturalidad deja de ser planteada en la institución en términos étnicos, políticos y económicos dados en contenidos específicos sin la transversalización de estos, lo cual

etc., y a pensarnos en el otro y dialogar con sus vivencias y su realidad.

Entonces la educación intercultural ayudaría a superar la multiculturalidad de la educación en la institución en donde se están reconociendo la existencia de otras culturas, por medio de contenidos, pero ellas se asimilan a la cultura mayoritaria.

Una maestra afirmó que en la institución no hay docentes que ejerzan exceso de autoridad sobre sus estudiantes, refiriendo que “ponernos en el zapato de la otra persona, en vez de ponerme a igualarme, ¿quién es el adulto o quién es el niño ahí?” (Maestra 01), fueron las palabras que usó para referir que el exceso de autoridad puede presentarse, cuando el maestro esta alterado pero siempre espera a calmarse para hablar con el otro, y que el maestro debe tener una postura más madura y reflexiva. A partir de esto podría pensarse entonces ¿hay realmente un encuentro intercultural, cuando de entrada se supone inferior al otro?

Cabe apelar a la mirada sobre Alicia cuando tenía una intrépida conversación con la Reina de corazones, no podía suponer un encuentro equitativo con la Reina porque de entrada se suponía inferior, cuando el rey afirma lo siguiente: “-Considera, cariño, que sólo se trata de una niña” (Carroll, 2002, p.77). En palabras de Quijano (2000) podría hablarse como de una “colonialidad del poder”, donde supone una jerarquización social que ya no solo se intuye de manera “racial” sino que se extiende “a los campos del ser” (p.30)

Otra maestra indicaba lo siguiente,



Yo pienso que a uno lo discrimina todo el mundo, porque uno no es perita dulce para todo el mundo, entonces uno ve estudiantes que forman grupitos incluso asociados a los padres de familia de que dicen que esa es la profesora más estricta y las niñas son con uno como resentidas. Pero yo pienso que es un tipo de discriminación que a mí me parece muy normal (Maestra 02).

En situaciones como esta se ve entonces como esa jerarquización social trasciende a los campos del ser, a las maneras de ver y de concebir el mundo.

Esta misma maestra refería que el exceso de autoridad va ligado al poder que hay en la clase “más que todo en la nota cuando el alumno hace reclamo y uno no le reconoce” (Maestra 02) y que la amenaza más frecuente que hacen los profesores a los estudiantes es controlarlos desde las notas y las faltas, “porque lamentablemente los muchachos no funcionan sino es amenazados.” (Maestra 02)

Mientras que otra maestra indicó que la manera más general en que el profesorado ejerce exceso de autoridad en un aula es “Sobre todo con frases como: ‘aquí mando yo’; ‘quiere que le coloque un cero’.” (Maestra 03) Y que las amenazas más frecuentes que un profesor hace es llamar a los acudientes o las faltas graves y leves. En cuanto al favoritismo considera que podría ser el alto rendimiento en el área y el compromiso que demuestra el estudiante.

Si los y las estudiantes “lamentablemente no funcionan sino es amenazados”, se están reafirmando esa colonialidad del poder, donde hay amenaza, superioridad e inferioridad y no hay un diálogo que permita comprender al otro. La interculturalidad, por esto no puede ser algo dado sino que esté constantemente en cambio. No solo basarse en la comunicación como lo entiende la perspectiva europea, desde este análisis podría decirse o entenderse mejor la interculturalidad desde la

perspectiva Latinoamericana como un proyecto político, “significa potencia e indica procesos de construir y hacer incidir pensamientos, voces, saberes, prácticas, y poderes sociales “otros”; una forma “otra” de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad.” (Walsh, 2007, p. 35)

Dicen que la forma más frecuente en que un maestro amenaza a un estudiante es “amedrentar definitivamente así sea muy anticuada y pasada de moda, todavía desafortunadamente podríamos decir que es la nota y todavía la mayoría de los profesores, desafortunadamente ojala no tuvieran ese pensamiento los muchachos, pero con esto se puede mantener el control.” (Maestra 01)

Esta misma maestra, afirmaba que no es que haya favoritismos o parcialidad hacia algunos estudiantes sino que el maestro debe conocer las historias de cada uno de ellos y los puede ayudar dependiendo de sus circunstancias y hay algunos que necesitan más ayudas que otros. Para otra maestra respetar a una estudiante es escucharla y entablar diálogo con ellas,

...porque cuando uno tiene la autoridad y el poder escuchar es muy difícil, porque uno siempre es el que tiene la razón, entonces pienso que lo que falta es ese diálogo y el saber escucharlas a ellas porque ellas también tienen razón en muchas cosas. (Maestra 02)

Con lo compartido por estas maestras hay un vistazo de los posibles encuentros interculturales y los diálogos que se dan al interior de la institución. Ondina y del Olmo (2009) responden a asuntos como esto mostrando que es mediante la diversidad que es posible abordar la interculturalidad.

Conocer las estudiantes, reconocer su voz y escucharlas es parte vencer esa “jerarquización” social marcada culturalmente.

maestra afirma que

Favoritismos yo no pienso que exista mucho porque cuando a vos te llaman la atención es por qué hiciste algo. Y uno encuentra estudiantes que dentro del área de uno le responden bien, que son pilosos que tienen deseos y ganas de participar, entonces tal vez eso se refleja en un favoritismo cuando uno se apoya en ellos y eso se cree que es un favoritismo yo pienso que es una ganancia de lo que hace el alumno. (Maestra 02)

El favoritismo para esta maestra es algo que es ganado entonces no es muestra de parcialidad.

En cuanto a los **encuentros interculturales** la psicóloga respondió a la siguiente pregunta ¿Cómo se conforman esos acuerdos de aula?

Los acuerdos de aula se conformaron en **dirección de grupo** donde se hablaba de convivencia, donde se aclara que se va a convivir ellas trabajaron con los acuerdos de aula elaborados el año pasado, este año lo que hicimos fue como retomar los acuerdos que ellas habían hecho y unificarlos en criterios, consolidarlos en el detalle de no mire feo etc., si no el asunto de su respeto y respeto implica tal cosa. Nos basamos en los aportes de Enrique Schütz y de Daniel Fontana por ejemplo para consolidarlo desde ahí. Donde la idea es que justo desde las direcciones de grupo y en el trabajo de los proyectos tener esos momentos donde se trabaje y se profundice en los acuerdos y en las diferentes áreas. (Psicóloga 01)

Odina (2009) dice que la interculturalidad se da desde el asunto de la diversidad, porque es desde la diferencia que se podría plantear un diálogo. No viendo la interculturalidad desde la exótico del otro, sino mostrar que esas prácticas culturales son más cercanas de lo que parecen, sería hacer puentes que no pongan lejano al otro sino que los una.

En cuanto a la manera de comunicación y convivencia la psicóloga afirmaba que

A nivel general las tendencias que se han logrado ver desde los diagnósticos de convivencia van más enmarcadas a las dificultades de comunicación que generan malos entendidos, chismes o comentarios inoportunos, que son como a causa de la impulsividad que puedan sentir en un momento de rabia donde se hacen comentarios o chismes, en el asunto que tiene que ver con las estudiantes es muy marcado ahí. Pero yo siento que los tres estamentos un asunto que prima es la comunicación en toda su trascendencia (Psicóloga 01).

A raíz de esto, el enclave que muestra los desencuentros interculturales se dan es a partir de la materialización de la violencia simbólica en los malos entendidos, comentarios inoportunos, chismes, rabia, etc. Para entablar un diálogo en situaciones como esta una maestra dice que lo más importante para mediar casos como este es lo siguiente,

Primero el diálogo, para ver qué fue lo que paso, de donde proviene, si pasa algo malo es porque ya llevaba mucho rato (...) dialogar con las dos partes y entramos a dialogar con ellas para hacerles ver que la agresión física o verbal no es la mejor decisión para solucionar los problemas, ya que todos tienen una solución menos la muerte (Maestra 01).

Sin embargo, para el tratamiento de todos los desencuentros interculturales y también para el direccionamiento y propiciación de encuentros interculturales que se dan dentro de la institución educativa sería menester ¿contar con un grupo interdisciplinar que atienda estos asuntos? O ¿los maestros y las maestras están preparados para atender estos desencuentros y propiciar encuentros?

Esta misma maestra dice: “pienso que no tanto, de pronto manejamos unas cosas que te he mencionado, acá al menos tenemos la psicóloga y hay veces que se nos sale de las manos por que una violación yo no la puedo tratar, yo la escucho y la tengo que denunciar y activar la ruta como le decimos. Pero es dependiendo de qué tipo de problema pueda manejar, porque hay unos que incluso debe de intervenir la policía de infancia.” Para que esto se dé “El profesor presente en el

conflicto director de grupo coordinación allí llaman a los padres de familia, pasa a rectoría y al comité de convivencia estando con la psicóloga normalmente cuando de pronto la rectora no lo puede solucionar.” (Maestra 01)

Al referirse estos conceptos de “**celebración**”, de “**actos institucionales**” y “**las convivencias**”, son espacios que se dan en la institución para **los encuentros interculturales** y para la **visibilización de las voces de las estudiantes**.

En el grupo focal de 7º las estudiantes expresaban que los eventos y actividades que mejoran la convivencia entre las estudiantes y entre ellas con los profesores son “las fiestas porque nos unen a todos, por ejemplo los bailes y la organización de los eventos. Cuando hay eventos que nos hacen trabajar en equipo porque siempre nos va bien y las convivencias también.”

Los tipos de celebraciones que se dan en la institución educativa, son por ejemplo, coreografías que cada grado prepara y ensaya, los diferentes grados escogen una “cultura” diferente para ser representada y escogen un día del año donde la presentan a la toda la comunidad educativa incluyendo los padres de familia. Este tipo de **celebraciones** en la institución promueve **el trabajo en equipo** y diálogos. El objetivo principal de estas presentaciones es darle una mirada “intercultural” a la institución. Rojas y Castillo, (2006) explican que esta inclusión de los saberes, historias y tradiciones de los grupos étnicos es un primer paso para transformar la institución escolar y el sistema educativo en general, no obstante, una verdadera educación intercultural

Implica transformaciones en la escuela y las prácticas educativas, y supone la construcción de nuevos espacios y formas de producción y circulación de los conocimientos, de/desde y con los sujetos subalternizados, antes

que renovados aparatos de colonialidad epistémica que solo re-producen sistemas de clasificación de saberes y sujetos en los esquemas de mismidad y otredad imperantes. (p. 129)

Entonces, para hablar de una verdadera **educación intercultural** en la institución educativa, se debe de trascender de solo incluir estos saberes o expresiones étnicas y culturales y trasladarlo a la vida diaria y cotidiana que viven las estudiantes, darles voz y voto. Y libre expresión de su personalidad.

Lo que debe buscar la **educación intercultural** es de dejar de lado todas esas formas de colonización que tienen las personas. Las estudiantes de la institución educativa merecen que sus voces sean visibilizadas porque por medio de expresiones de violencia simbólica han sido sometidas prácticas culturales excluyentes, una estudiante en su autobiografía comparte que “Me ha dolido y me duele cuando me dicen mona grilla o mona puta, pero se debe de aprender a vivir con comentarios negativos”(Taller autobiográfico, Estudiante no.11) otra chica comparte “en el colegio siempre me hacían sentir muy mal porque no tenía papá, me decían huérfana y eso me marcó mucho.” (Taller autobiográfico, Estudiante no.12)

Estas materializaciones de la violencia simbólica en la institución educativa denotan los fuertes desencuentros interculturales que se encuentran presentes allí, tales como una visión multicultural que divide el mundo y no permite el diálogo con los otros, el desconocer otras historias, puntos de vista, y las no rupturas epistemológicas que son necesarias para que la interculturalidad pueda como proyecto político reivindicar y dar voz a las estudiantes, que les permita decolonizar los pensamientos y las acciones que se encuentran constantemente afectadas y desvincularse totalmente de ese entorno creado que no les permite ser ellas mismas.

Sin embargo aunque no se presente como proyecto político, la institución educativa muestra una luz al final del túnel que permite una lectura de diálogo, de futuros posibles encuentros interculturales. Las **convivencias**, los **actos cívicos** y el **trabajo en equipo**, son algunas de las formas en las que se dan encuentros de diálogo, de mediación, de interculturalidad, todos estos **actos institucionales** son el espacio propicio para la visibilización y el encuentro y para mediar y todas esas prácticas de violencia simbólica que se presentan dentro de la institución educativa.

#### 4.6 El salón al final de la madriguera (Síntesis del análisis)

Gracias al estudio de caso y al enfoque biográfico narrativo, se pudieron escuchar las voces de esos actores invisibilizados en la escuela, logrando cumplir con los objetivos de describirlos y visibilizarlos, cuyos relatos permitieron que se configuraran una serie de cinco macro-categorías para el posterior análisis e interpretación de la información, respondiendo a la pregunta de investigación sobre la materialización de la violencia simbólica en el ámbito escolar femenino. Dentro de esas categorías de análisis o unidades de sentido, en este trabajo investigativo se hallaron dos que se remiten especialmente al maestro.

La primera de ellas son las estrategias de control y autoridad que utilizan los docentes en el aula de clase. Desde la observación participante se pudieron establecer las diferentes maneras en las que el profesor pone en el escenario la multiplicidad de puntos de vista, cómo construye sus realidades y el por qué se comporta, en el salón de clases, como lo hace. Por lo que, se hace comprensible que la mayoría de las veces el maestro es quien tiene el poder, y las riendas de lo que ocurre en el aula. Pero se debe mirar más allá y anotar que todo fenómeno social y cultural,

afecta el ámbito educativo, y los maestros como agentes escolares no son ajenos a esa permeabilidad; sin embargo deben tomar una posición ética y crítica que oriente sus acciones, y es en esa postura donde tienen la oportunidad de realizar un giro trascendental en su pensamiento, en formación y ejercicio docente, dentro y fuera del aula.

No obstante, la segunda categoría, que habla de la relación entre el docente y el dicente, lleva a entender por qué se construye una relación vertical entre los maestros y sus alumnos, pues aparte de ser una relación de poder, los docentes tienen una visión sesgada de sus estudiantes, en algunos casos es comercial, política o religiosa, pero alcanzan a ver a sus estudiantes como clientes, como parte de una labor y no hay un reconocimiento de ellos como sujetos, no hay una visibilización de ese “otro”, ignorando que el conocimiento de sus estudiantes le permite tener con ello aprovechar las experiencias y vivencias de su grupo para lograr que tengan un aprendizaje significativo, teniendo presente la comunicación, las palabras, los gestos, el performance de manera reflexiva donde los estudiantes alcancen un aprendizaje autónomo, que busque transformar su vida, la de las personas que le rodean y las de su sociedad.

En la tercer categoría, denominada como **violencia escolar** dentro del proceso del análisis de la información recolectada, se evidenció como las prácticas de violencia en la institución giran principalmente en torno a lo simbólico, de ahí que se desprendieran sub códigos que dentro del proceso de investigación se lograron identificar como las diversas formas desde donde se materializa la violencia en la institución educativa.

Dentro de la tabla de códigos, el código que tuvo mayor peso fue el de la violencia escolar indirecta, que se materializa bajo las siguientes formas: **psicológica, verbal, afectiva,**



**performativo**, e incluso algunos afirman **no reconocer el concepto**. De lo cual finalmente se pudo evidenciar, como las prácticas de segregación en la institución invisibilizan al otro en tanto no hay encuentros interculturales que propicien entender al otro como diferente, en este sentido se ve como desde la violencia indirecta se materializan la mayor parte de actos violentos en la institución donde al otro finalmente se le opaca o se invisibiliza. También estos actos de violencia simbólica, se encontró que no solo están presentes dentro de las estudiantes sino que también se llevan a la práctica por algunos de los maestros dentro de la institución en esa constante lucha por el poder.

Cabe resaltar que dentro del proceso de indagación se encontraron algunos rasgos de violencia **directa**, pero que en la institución habitualmente no son una constante y pueden desencadenar actos de violencia que se denominaron bajo el código de violencia **reactiva** desde donde muchas de las alumnas justifican su agresión bajo la premisa de que si les agreden ellas también pueden hacerlo, generando así una cadena que no se corta.

Esto deja en evidencia como los constantes **conflictos de poder** son la principal causa y modus operandi de los casos de violencia que se presentan en la institución, y esto se debe a que gran parte de la población colar está dividida en sub grupos, donde muchas veces se excluyen a otras por no poseer determinadas características o simplemente porque es diferente. Dentro de estos diversos conflictos de la lucha por el poder, se encontró como posiblemente muchas de las alumnas que son categorizadas como agresoras probablemente se refugian en estos grupos para buscar una aprobación desde los diferentes actos que terminan agrediendo al otro.

Para que se materialicen estos actos de violencia dentro de la institución indago acerca de cuáles son las **características de las estudiantes** para que tomen el rol de **víctimas** o **agresoras**, dentro de lo cual se pudo evidenciar que los problemas en el hogar son un factor decisivo para que las alumnas materialicen la violencia en la institución, pero a si ves se pudo identificar como esta característica no es una determinante para que la estudiante sea una agresora, sino que también puede hacer que esta adquiriera algunos rasgos en su personalidad que la hagan ver por las otras como más débil y como un posible blanco de burlas. Algunas de las características que se encontró que hacen a las estudiantes convertirse en víctimas básicamente aluden al tipo de **personalidad** que ellas tengan, a las **condiciones físicas o cognitivas**. Finalmente dentro del rastreo se encontró que lo académico también es una causa de que las estudiantes puedan ser víctimas, ya que en la constante lucha por el poder y competencia por demostrar quién es la mejor, se puede entrar a agredir al otro, lo que va muy relacionado también con las buenas relaciones con el docente que tienen algunas alumnas, ya que habitualmente son segregadas por el grupo debido a que las catalogan como alguien nocivo, en la medida que puede entrar a delatar ciertas prácticas o acuerdos que se tienen en el aula y para las clases,

También se encontró que la **personalidad impulsiva** que reflejan algunas estudiantes puede convertirlas en unas potenciales agresoras, en el sentido de que no controlan fácil sus emociones, las cuales pueden terminar desembocando en violencia reactiva. Como punto final se encontró que los **problemas económicos**, se presenten como una problemática que puede hacer que una alumna somatice eso agrediendo al otro, robándole o incluso agredirle de manera indirecta por que no poseen las mismas condiciones económicas.

A raíz de lo anteriormente planteado cabe resaltar que la última categoría que se analizó parte de las **estrategias para mejorar la convivencia escolar** bajo el lente de una mirada intercultural, y esta mirada intercultural entendida desde una puesta política desde el movimiento latinoamericano de la mano de la decolonialidad.

Entonces se procede a analizar la **mediación parcial** entendida como desencuentros interculturales y la **mediación imparcial** entendida como los encuentros interculturales.

Los desencuentros interculturales son planteados en el análisis cuando se visibiliza que estos surgen es a través de la materialización de la violencia simbólica en la institución educativa y en los diferentes matices que toma.

La postura de los maestros vista desde una superioridad hacía el estudiantado, la red de relaciones entre las estudiantes con una actitud segregadora prácticamente institucionalizada por las prácticas de exclusión, etc. Son sólo algunas de las formas en las que se dan esos desencuentros interculturales dentro de la institución educativa.

Pero también se muestra una cara imparcial, justa, equitativa, donde se muestra que también se viven encuentros interculturales dentro de la institución educativa, quizá estos encuentros no se presenten ni visibilicen como proyectos políticos que movilicen las estudiantes pero si se percibe algo que permite el diálogo, esto es un comienzo a tener equidad dentro de la institución educativa.

Las **celebraciones, convivencias, y actos institucionales** forman parte de esa visibilización del estudiantado, de darles protagonismo y una voz dentro de la institución. Es un comienzo, pero hay una luz al final del túnel.

La escuela, el País de las Maravillas, es un lugar privilegiado para enseñar de forma crítica y reflexiva, pudiendo pasar de ser un ente reproductor, controlador a un agente transformador. Esto se convierte en un reto para los maestros de ciencias sociales, quienes deben estar en la constante búsqueda del mejoramiento de su ejercicio docente, y las características de su enseñanza, la cual se puede dar dentro y fuera del aula, porque es lamentable la mayoría de las veces la enseñanza que se entrega es monótona, en una relación vertical e inequitativa; pero hay diferentes formas, estrategias de cambiar esta situación en la escuela, teniendo en cuenta el contexto y entorno de los estudiantes.

La escuela por tanto, les permite a la comunidad educativa, pero en especial a los maestros y a los alumnos ser protagonistas de su contexto, a través de las experiencias que viven en el espacio escolar.

Y esas experiencias se pueden dar por medio de las diferentes estrategias y metodologías que el maestro les permite vivenciar a sus estudiantes. Y lo primero que debe hacer es rescatar el valor que se le da a cada “Alicia” que llega a la escuela, porque así se puede lograr un aprendizaje significativo, cuando se aprovecha la experiencia de los estudiantes.

Estas estrategias nacen de la ética que cada maestro debe tener. Entre muchas otras estrategias hay dos que se resaltan, la primera es: la comunicación con los estudiantes, pues de ella depende el éxito, eficiencia del proceso formativo de enseñanza y aprendizaje, porque se van a tomar las decisiones correctas, las estrategias didácticas y evaluativas pertinentes, para el desarrollo de dicho proceso formativo; también porque es la mejor forma de conocer las necesidades, dificultades, fortalezas, capacidades, habilidades y potencialidades que tienen los estudiantes, sabiéndolos orientar; además de conocer su entorno familiar y social, lo que ayuda a entender muchos de los

comportamientos de los estudiantes, y lograr soluciones a los conflictos que se les presenta, además de percibir asuntos de elevada importancia que involucran a una o más personas, que pueden estar ocultos a punto de convertirse en situaciones de difícil solución.

La segunda es el aprovechamiento de los espacios de la escuela, de modo que alcanzan a sentirse identificadas con su lugar de aprendizaje, siendo responsables, conociendo sus capacidades, donde se les da libertad de pensar, reflexionara y ser autocríticas, con confianza, sintiéndose seguras de sí mismas, que vivan y hagan lo que en otro lugar no pueden hacer. Se deben hacer partícipes de los principios pedagógicos diseñados para que ellas se conviertan en seres autónomos. Este aspecto lograría hacer que el maestro cambie la rutina de las clases, para transforme el pensamiento de sus estudiantes utilizando el espacio, hasta transformarlo en un lugar donde los alumnos se sientan bien y tengan una interrelación con ese espacio cotidiano, amándolo, sintiéndolo propio y anhelando volver allí.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

## Capítulo 5

### Significación

#### 5.1 La declaración de Alicia

##### (Reflexiones a modo de conclusión)

La alta hierba se agitó a sus pies cuando pasó corriendo el Conejo Blanco; el asustado Ratón chapoteó en un estanque cercano; pudo oír el tintineo de las tazas de porcelana mientras la Liebre de Marzo y sus amigos proseguían aquella merienda interminable, y la penetrante voz de la Reina ordenando que se cortara la cabeza a sus invitados; de nuevo el bebé-cerdito estornudó en brazos de la Duquesa, mientras platos y fuentes se estrellaban a su alrededor; de nuevo se llenó el aire con los graznidos del Grifo, el chirriar de la tiza de la Lagartija y los aplausos de los ´reprimidos´ conejillos de indias, mezclando todo con el distante sollozar de la Falsa Tortuga. La hermana de Alicia estaba sentada allí, con los ojos cerrados, y casi creyó encontrarse ella también en el País de las Maravillas. (p24)

Para concluir un trabajo de estas características, es necesario reconocer la importancia de volver sobre el sentido originario de la pesquisa, para tratar de dar cuenta de los análisis llevados a cabo sobre los problemas observados y que desataran en su momento un ejercicio reflexivo en la I. E. “La presentación de Campo Amor”. Así pues que podemos decir que en cuanto a la descripción de las formas en las que se materializa la violencia simbólica en la I.E, son: Psicológica, Verbal, Afectiva y Performativa.

Por otra parte las experiencias de violencia simbólica que se viven en la cotidianidad de la I.E, se consideran como una forma de invisibilizar la voz del estudiantado que está sometido a estas prácticas violentas, y esta materialización es institucionalizada allí mismo. Es así como tras el análisis realizado de las diferentes experiencias de violencia en la institución educativa, se logra

romper con el estigma de que la mujer no es productora de violencia. Cabe la pena resaltar que durante ese proceso de análisis se logró evidenciar como esos diversos desencuentros interculturales no solo son materializados por parte de las estudiantes, sino que también por los maestros, e incluso por las mismas prácticas que la institución educativa adopta como propias.

A raíz de esto se vio la necesidad de Visibilizar la voz del estudiantado que está sometido a prácticas de violencia simbólica, a partir de los talleres autobiográficos se pudo dar una pequeña luz, al escuchar y develar las historias de aquellas estudiantes que se sentían “invisibles”, que su experiencia y sus pensamientos no importaban. Se les brindó la oportunidad de reflexionar en cuanto a su ser como ‘mujer’, y de ‘deconstruir’ los imaginarios puestos sobre ellas. Se podría concluir entonces que en la Institución Educativa hay un inicio para posibles indicios de encuentros interculturales, que les devuelva la voz y el protagonismo a lo que la mantiene viva como institución: son sus estudiantes.

Finalmente podemos decir que comprender la violencia simbólica que se materializa en la I. E. La Presentación, a través de desencuentros interculturales y las voces invisibilizadas de sus estudiantes, tiene que ver con lo citado en los párrafos precedentes, específicamente con que en la institución educativa, tiene avatares y desencuentros producidos por la materialización de la violencia simbólica, y que por medio de la educación intercultural podrían ser superados.

Para una educación intercultural es necesario ver las diferentes culturas desde los asuntos actuales como lo son la política, la economía, el género, la religión y los problemas sociales que esta misma presenta. Pero no solamente como se presenta en la Institución en un diálogo que en muchas ocasiones la relación se da en términos de ‘superioridad/inferioridad’, invisibilizando las

estudiantes, sus posturas y vivencias. Si no poder abrir una posibilidad en la institución educativa de replantear el diálogo a una equidad de condiciones. De esta manera se podrían rescatar las voces de las estudiantes acerca de cómo es su postura y sus construcciones culturales, y así poder hacer al otro mucho más cercano, por esta razón la interculturalidad y la educación intercultural en la institución debe dejar de ser solo planteada como un simple diálogo sino trascender a la transversalización no solo en términos étnicos, políticos y económicos, sino también incluir visiones y posturas desde la religión y el género, entre otros importantes asuntos.

Por esta razón Alicia encontró en el adorable escenario de la escuela de las Maravillas un sitio de encuentro y desencuentro al mismo tiempo. Lo interesante, lo diferente, lo llamativo, pero a la vez lo problemático, lo enigmático, lo criticado, lo obligado. Que para salir de estos embrollos tuvo que cambiar y reflexionar una y otra vez, crecer y decrecer, construir y deconstruir, escuchar y dialogar muchas veces para así poder aprender a comunicarse en ese País de las Maravillas donde se encontraba con un mundo completamente diferente al suyo, que la invisibilizaba, la anulaba y la rechazaba, pero que al final pudo al despertar contarle a su hermana lo divertido que había sido estar en un País maravilloso, en una escuela donde pudo percibir esas prácticas de violencia simbólica para luego así poder pensar en herramientas para la interculturalidad.



## 5.2 Consejos de una Oruga

### (Futuras líneas de investigación)

De acuerdo con los resultados de la investigación y los análisis, se puede considerar que de esta investigación se desprenden otros problemas o líneas de trabajo investigativo, que podrían ayudar a comprender de mejor manera, la relación entre violencia e interculturalidad en la escuela, a saber:

- Las formas de violencia simbólica que se presentan en el ámbito escolar, enfocado al género, mediante una investigación biográfica narrativa.
- Educación intercultural o interculturizar la educación. Propuesta de Elizabeth Castillo (2007) mediante un estudio de caso concreto.
- El papel del maestro en la institucionalización de la violencia simbólica en la escuela. Por medio de una investigación biográfico narrativa.
- Las dinámicas de subalternidad en los procesos escolares de instituciones educativas femeninas, mediante un estudio de caso.

A raíz del desarrollo de las anteriores líneas de investigación se podrá comprender de manera sistemática la realidad que se desprende de las vivencias en la escuela a partir de las relaciones de poder, la materialización de prácticas de violencia simbólica y los posibles encuentros o desencuentros interculturales que se dan en la red de relaciones al interior de un aparato llamado “escuela.”

## Referencias bibliográficas

Aguado, T. y Del Olmo, M. (Eds.) (2009). *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*.

Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Bernal, R. F. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de educación*, (38), 67-86.

Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*.

Butler, J. (2001). *El género en disputa*. México: Paidós.

Campos, M. A. & Gaspar, S. (2004) Estrategia didáctica para la construcción de conocimiento, en Castañeda, S., *Educación, aprendizaje y cognición*, El Manual Moderno, México, pp. 363-371.

Campos, I. (sf). Investigación biográfico – narrativa, Parte 2. Marco de la investigación educativa.

Recuperado de <http://www.uam.es/personalpd/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso10/IBNTrabajo2.pdf> Consultado el 15/09/2015

Carroll, L. (2002). *Alicia en el País de las Maravillas*. Ediciones del Sur

Castillo, E. (2014). *La interculturalidad postergada: retos para la escuela en América Latina*.

Conferencia magistral en el Primer Encuentro “La interculturalidad en Morelos: ¿por qué y para quién?” Cuernavaca, México. Disponible en video:

<https://www.youtube.com/watch?v=MX4eKXOKKUg>

Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, pp. 145-161. Buenos Aires: CLACSO.

Bilbao; Vitoria: Hegoa, 2007.

Chapela M. (2015). Recuperar las raíces para recuperar el sentido: formación y producción de calidad en investigación cualitativa como responsabilidad ética. En Revista Facultad Nacional de Salud Pública, Facultad Nacional de Salud Pública "Hector Abad Gómez". Universidad de Antioquia. Vol. 33, pp. S13-S21

Chávez, N. (2007). Introducción a la Investigación Educativa. Maracaibo.

Conway, J., Bourque, S., & Scott, J. (1996). El concepto de género. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, 21-33.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Echavarría Henao, M. L., & Echeverry Jaramillo, C. M. (2013). Representaciones sociales sobre diversidad y transformación de prácticas escolares violentas.

Estermann, J. (2009) Colonialidad, descolonización e interculturalidad: Apuntes desde la Filosofía Intercultural. En Interculturalidad crítica y descolonización Fundamentos para el debate. Instituto Internacional de Investigación. Editorial III – CAB. La Paz, Bolivia. pp 51-70.

Estrada Chauta, J. C. (2015). Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras.

Ferrão Candau, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 333-342.

Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. En la colección: Educación crítica. Ediciones Morata, S.L. Tercera Edición, Madrid, España. pp 192-227.

Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Alemania: Mainz.

Galeano Marín, M. E. (2004), Estrategias de investigación social cualitativa: el giro de la mirada. Medellín: La carreta editores, pp. 113-144.

García, F. F. (2007). Dos propuestas de la Ilustración para la educación de la mujer: Rousseau versus Mary Wollstonecraft. En *A Parte Rei: Revista de Filosofía*, (50), pp. 1-11.

Gibbs, G (2012) El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Madrid: Morata pp. 62-100

Gómez Moragas, C. (2013). Violencia simbólica e interculturalidad. En Rizo, M. y Romeu Aldaya, V. (Coords.). *Comunicación, cultura y violencia*, pp. 33-44 Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Gritta, M.G (2009). La violencia escolar que no se percibe. *Revista Novedades educativas*, (21), 66-67

Guerrero Rivera, J. (2014). La interculturalidad: usos y abusos. En *Educación y Ciudad*, (26), pp. 15-27.

Gurdián-Fernández, A. (2007) *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica: CECC\_AECI

Gutiérrez, N., & Fletes, Á. (2007). Módulo 5 Hacia una ciudadanía Intercultural. *Manual de educación ciudadana y autonómica*.

Hall, S. (1997). The spectacle of the “other”. In Hall, S., Evans, J. & Nixon, S. (Eds.)

*Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, (pp. 223-290). London: SAGE Publications Ltd.

Hernández, Y. (2006). Acerca del género como categoría analítica. En *Nómadas: Revista de ciencias sociales y jurídicas*, (13), pp. 111-120.

Hernández Pina, F.; García-Sanz, M.P. y Maquilón, J.J. (2005). Análisis de los datos cualitativos. En *Metodologías de investigación en Educación infantil y Primaria*

Kanayet, F., & Torrente, C. (2005). Contribución de las competencias ciudadanas al rompimiento del ciclo de la violencia en Colombia. *Universidad de los Andes: Tesis para optar al título de psicólogos*.

Kitzinger J. y Barbour, R. S. (1999) “Introduction: The challenge and promise of focus groups”, en R.S. Barbour y J. Kitzinger (eds) *Developing Focus Group Research: Politics, theory and practice*. Londres: Sage, pp1-20

Marín Gutiérrez, J. E., & Sepúlveda Vásquez, J. A. (2015). Violencia, cultura y contexto en el mundo escolar.

Medero, F. B., & Sáez, H. (2006). El pensamiento del profesorado europeo sobre violencia, género e interculturalidad. *Investigación en la Escuela*, (59), 19-30.

MEN, (2013). Ruta de Atención Integral de Convivencia Escolar. En Sistema Nacional de Convivencia Escolar.

Múnera Castrillón, Y., Vélez Monterroza, N., Vásquez Ospina, M., Ospina Zea, D., Escobar Cardona, V., Cardona Urrego, A., García Ortiz, L., July Andrea Ardila Díaz, J. (2013). EL JUEGO. ¿Un camino para la intimidación escolar o para la socialización y la convivencia?

Murcia, E. P. C. (2005). Palabras que dejan huella: violencia en la escuela a través del discurso. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37), 49-54.

Nash, M. (2001). Diversidad, multiculturalismos e identidades: perspectivas de género". En Nash, M. y Marre, D. (Eds.). *Multiculturalismo y género*, pp. 21-47. Barcelona: Ediciones Bellaterra

Paraquett, M. (2011). La interculturalidad en el aprendizaje de español en Brasil. En FIAPE. IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas. Santiago de Compostela. Universidad Federal de Bahía. Bahía, Brasil

Parra, J. (2003). Guía de Muestreo. Maracaibo. LUZ.

Parra Domínguez, M. L. & Briceño Rodríguez, I. I. (2013). Aspectos éticos en la investigación cualitativa. En *Revista Enfermería Neurológica*, México, Vol 12, Nro.3:118-121.

Parra, M., et al. (2013). Aspectos éticos en la investigación cualitativa. En *Revista Enfermería Neurológica*. México. Vol. 12, No. 3: 118-121

Pérez, S. E., Ligalupi, M. C., Gómez, G. M., & Haydée, S. (2007) ¿De qué hablan las docentes cuando hablan de violencia? En *Denuncia y Anunciación en la educación*, (17), pp. 9-12.

Prieto, M.T (2009). Narrativas de perturbados y perturbadores. *Revista Novedades educativas*, (21), 16-24

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, pp. 201-246. Buenos Aires: CLACSO.

Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española [Dictionary of the Spanish Language] (22nd ed.). Madrid, Spain: Author.

Rojas, A., & Castillo, E. (2005). *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

\_\_\_\_\_. (2006). Educación para los otros o educación intercultural: estado, educación y grupos étnicos en Colombia. En Bravo, H., Peña, S., y Jiménez, D. (Comps.). *Identidades, modernidad y escuela*, pp. 113-131. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico Cuicuilco, Escuela Nacional de Antropología e Historia Distrito Federal, México. Vol. 18, núm. 52, pp. 39-49. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>

Rotger, A. P. (2001). Cultura de la violencia y educación secundaria. En *Revista española de educación comparada*, (7), pp. 23-50.

Saldarriaga Ruíz, C., Tirado Bermúdez, D. C., Londoño Guerra, E. M., Montoya Alzate, G., Fernández Toro, J. E., Valencia Echavarría, J. J., & Vasco Vargas, M. E. (2014). *Maestros, prácticas pedagógicas y violencias en la escuela*.

Salgado Levano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Ediciones Liberabty. Lima, v. 13, n. 13

Sandín Esteben, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Sandoval Forero, A. (2012). Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia. En: Ra-Ximhai. Volumen 8 número 2: 17-37

Scott, J.W. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas M. (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, pp. 265-302. México: Programa Universitario de Estudios de Género – UNAM.

Suarez, P.D (2009). La encarnadura de las palabras en el acto educativo. *Revista Novedades*

*educativas*, (21), 64-65

Taylor, S.J & Bogdan, H. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ediciones Paidós, Barcelona. Traducción de Jorge Piutigorsky

Walsh, C. (2006). Interculturalidad y (de) colonialidad: diferencia y nación de otro modo. In *14 Conferencia Internacional Desarrollo e Interculturalidad, Imaginario y Diferencia: la Nación en el Mundo Andino*. Quito, Río de Janeiro: Academia de la Latinidad.

Walsh, C. (Mayo-agosto de 2007) Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista educación y pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Volumen XIX.

Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos Interculturales*, 2(3), pp. 16-24.

Wollstonecraft, M. (1792). *A Vindication of the Rights of Women*.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803





Anexos

Anexo 1

**Consentimiento informado, firmado por el rector de la institución**

Quedando claro los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar de la investigación y firmo la autorización.

**ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo GUSTAVO ANTONIO SUAREZ LEPE, identificado/a con c.c. 8395660, miembro de la Institución Educativa LA PRESENTACION, acepto la participación voluntaria en la investigación "**Campo minado: violencia simbólica**", dirigida por las estudiantes Clara María Pastrana Reyes, María Fernanda Guizado Lopera y Yudy Asledy Ruiz Mosquera, de la Universidad de Antioquia.

Declaro y confirmo haber recibido la información pertinente sobre los objetivos, procedimientos del estudio y del tipo de participación necesitada de parte de la institución educativa y todo lo que ello implica. Respecto a ello, como rector consiento dicha participación en el proceso e informe final de la de la investigación.

Este documento se firma a los 04 días del mes de April del año 2016.

Nombre Participante GUSTAVO SUAREZ LEPE Firma GUSTAVO SUAREZ LEPE

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1803

Anexo 2

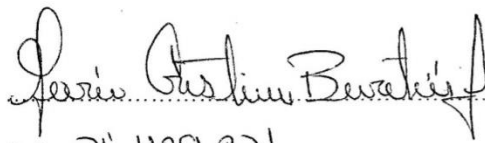
**Muestra de consentimiento informado, firmado por los padres de las estudiantes  
que participaron en la investigación**

	<b>CONSENTIMIENTO INFORMADO Y FIRMADO</b> <b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA PRESENTACIÓN</b>			
	<b>Práctica pedagógica I</b> <b>Página 1 de 1</b>	<b>Lic. en Ciencias Sociales</b> <b>Facultad de Educación</b> <b>Universidad de Antioquia</b>	<b>Yudy Asledy Ruiz</b> <b>Clara María Pastrana</b> <b>María Fernanda Guizado</b>	

Medellín, 10 de Abril de 2015

Con motivo de desarrollar la práctica pedagógica de la Universidad de Antioquia en la Institución Educativa La Presentación, las estudiantes Clara María Pastrana Reyes, María Fernanda Guizado Lopera y Yudy Asledy Ruiz Mosquera, estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, cuyo proyecto investigativo para el trabajo de grado se genera en el marco de la interculturalidad, dentro del cual pretenden realizar diferentes actividades con las estudiantes del grado 7°, como encuestas, entrevistas, tomas fotográficas, estrategias didácticas, entre otros, las cuales se implementarán en el horario de las clases de Ciencias Sociales, asimismo serán supervisadas por la maestra cooperadora Diana Taborda. Este proyecto tendrá una duración de tres periodos académicos de la institución educativa.

Yo María Cristina Buitrago Jiménez,  
 identificado (a) con cédula de ciudadanía número 21'429.271 de Ballo,  
 como padre y/o acudiente, después de entender la información que se deriva del  
 proyecto de investigación de las estudiantes de la Universidad de Antioquia, le doy  
 mi permiso a la estudiante  
Mariona Florez Buitrago J, para que participe  
 en las actividades propuestas por el proyecto sobre la interculturalidad, ya que soy  
 consciente de la importancia que dichas actividades pueden tener en la formación  
 académica y personal en las estudiantes. Comprendiendo que la propuesta  
 liderada por ustedes, no busca directa ni indirectamente el detrimento de nuestras  
 jóvenes, ratifico la seriedad de mi consentimiento, firmando para constancia.

  
 c.c. 21' 429.271.



Anexo 3



**Cuadro de códigos empleado para el análisis cualitativo de datos**

TEMA / PREGUNTA	CODIGO Y SUB CODIGO									
1. Estrategias para el manejo de la autoridad y control de grupo	1.1 Académica	1.1.1 La nota		1.2 Externa		1.3 Normativa		1.4 Performativa		
		1.1.2 Tareas								
		1.1.3 Acuerdos de aula								
		1.1.4 Planeación previa								
2. Relaciones estudiante - docente	2.1 Equitativas			2.2 Desde el cumplimiento de la norma		2.3 Desde el desempeño de la estudiante				
3. Violencia escolar	3.1 Indirecta	3.1.1 Psicológica		3.2 Directa	3.3 Reactiva		3.4 Conflictos de poder		3.5 Inexistente	
		3.1.2 Verbal								
		3.1.3 Afectiva								
		3.1.4 Performativa								
		3.1.5 No entiende el concepto								
4. Características de las estudiantes	4.1 Estudiantes victimas	4.1.1 Condiciones físicas o cognitivas			4.2 Estudiantes agresoras		4.2.1 Problemas en el hogar			
		4.1.2 Problemas en el hogar					4.2.2 Personalidad impulsiva			
		4.1.3 Rendimiento académico					4.2.3 Problemas económicos			
		4.1.4 Personalidad retraída o tímida								
		4.1.5 Buena relación con el docente								
5. Estrategias para mejorar la convivencia escolar	5.1 Mediación docente	5.1.1 Mediación imparcial y parcial (desencuentros interculturales)		5.2 Celebraciones (Espacios de encuentro)	5.2.1 Fiestas institucionales		5.3 Actos institucionales (Espacios para visibilizar)		5.4 Convivencias 5.5 Trabajo en equipo	
		5.1.2 Dialogo y escucha (Encuentros interculturales)			5.2.2 Semana de la convivencia.		5.3.1 Actos cívicos			
		5.1.3 Campañas preventivas					5.3.2 Dirección de grupo			
						5.3.3 Talleres				



Anexo 4

Muestra del formato empleado para el diagnóstico áulico

		<b>DIAGNÓSTICO ÁULICO</b> <b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA PRESENTACIÓN</b>				
		<b>Práctica pedagógica I</b> <b>Página 1 de 2</b>	<b>Lic. en Ciencias Sociales</b> <b>Facultad de Educación</b> <b>Universidad de Antioquia</b>		<b>Yudy Asledy Ruiz</b> <b>Clara María Pastrana</b> <b>María Fernanda Guizado</b>	
Nombre: <b>lesly velez fernandez</b>						
Edad: <b>14</b>			Grado: <b>7B</b>			
Lugar de nacimiento: <b>San cristobal</b>						
Comuna: <b>15</b>		Barrio: <b>Guayabal</b>		Estrato: <b>3</b>		
Nombre del madre: <b>Sider fernandez</b>			Ocupación: <b>Ama de casa</b>			
Nombre del padre:			Ocupación:			
Personas con las que vive: <b>mitio, hermano, abuela y mamá</b>						
Comunidad			Desplazado		Declarante	
Afrodescendiente		Indígena	SI	NO <b>x</b>	SI	NO <b>x</b>
Repitente <b>SI</b>			Nueva			
Enfermedades, discapacidades o dolencias			Seguridad social <b>la nueva eps</b>			
			EPS		SISBEN	
Observaciones						

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

## Anexo 5

### Formato empleado para la aplicación de los grupos focales



## Universidad de Antioquia

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LIC. EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES  
PRÁCTICA PEDAGÓGICA II  
I.E. LA PRESENTACIÓN  
GRUPO FOCAL 9º

**El siguiente cuestionario hace parte de los instrumentos de indagación del proyecto investigativo, denominado "Interculturalizando la escuela", en el cual se quiere describir la violencia en el contexto escolar, en su dimensión simbólica y desde la perspectiva intercultural.**

Fecha: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ SESIÓN 1

1. Piensas que el sector donde está ubicada la institución es:  
Pésimo \_\_\_ Malo \_\_\_ Regular \_\_\_ Bueno \_\_\_ Excelente \_\_\_ Otro \_\_\_\_\_  
Por qué \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Piensas que el ambiente en la institución es:  
Pésimo \_\_\_ Malo \_\_\_ Regular \_\_\_ Bueno \_\_\_ Excelente \_\_\_ Otro \_\_\_\_\_  
Por qué \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. A parte del salón de clase, ¿cuál es el lugar que más visitas de la institución y por qué?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. ¿Cuáles son los espacios de la institución que no te gustan y por qué?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. ¿Cuáles son los espacios de la institución que más te gustan y disfrutas, y por qué?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. ¿Qué lugares de la institución quitarías o por el contrario pondrías, para mejorar tu estadía en la institución?  
Por qué \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. ¿Qué actividades o cursos en la institución generan molestia y aún violencia? Si \_\_\_ No \_\_\_ ¿por qué?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. ¿En la institución se habla sobre la violencia? Quién, por qué y en qué ocasiones \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**GRUPO FOCAL**  
**SESIÓN 2**

9. ¿En la institución se castigan a las estudiantes que no cumplen las normas? ¿Cómo se hace?

---

---

---

10. ¿Encuentras algún tipo de violencia en tu institución? (maltrato físico, agresiones, gritos, racismo, discriminación, robo, amenazas, etc.) escribe una situación: \_\_\_\_\_

---

---

11. Las relaciones entre estudiantes son:

Pésimas \_\_\_ Malas \_\_\_ Regulares \_\_\_ Buenas \_\_\_ Excelentes \_\_\_ Otra \_\_\_\_\_  
Por qué \_\_\_\_\_

---

---

12. Las relaciones entre profesores y estudiantes son:

Pésimas \_\_\_ Malas \_\_\_ Regulares \_\_\_ Buenas \_\_\_ Excelentes \_\_\_ Otra \_\_\_\_\_  
Por qué \_\_\_\_\_

---

---

13. Las relaciones entre estudiantes y las demás personas de la comunidad académica (rector, coordinadora, servicios generales, vigilancia...) de la institución son:

Pésimas \_\_\_ Malas \_\_\_ Regulares \_\_\_ Buenas \_\_\_ Excelentes \_\_\_ Otra \_\_\_\_\_  
Por qué \_\_\_\_\_

---

---

14. ¿Cómo muestran la autoridad el rector y la coordinadora, cómo ponen disciplina? \_\_\_\_\_

---

---

15. ¿Cómo muestran los profesores la autoridad? \_\_\_\_\_

---

---

16. ¿Cómo sancionan los profesores en el aula de clase? \_\_\_\_\_

---

---

17. ¿Crees que se dan las mismas normas tanto para las estudiantes pequeñas como para las grandes?

Si \_\_\_ No \_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

18. ¿Hay problemas de drogas en la institución? Si \_\_\_ No \_\_\_ ¿Conoces alguna compañera que utilice sustancias psicoactivas? \_\_\_\_\_

---

---



**GRUPO FOCAL**  
**SESIÓN 3**

19. ¿Cuáles son las situaciones, programas o cursos que mejoran la convivencia en la institución? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
20. ¿Qué actividades, situaciones, programas o cursos dificultan la convivencia en la institución? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
21. ¿Sabes cuáles son las cosas que están permitidas y las que están prohibidas en la institución?  
Sí \_\_\_ No \_\_\_ ~~No~~ estoy segura \_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
22. ¿Hay alguna prohibición que te parece injusta en la institución?  
No \_\_\_ ~~No~~ sé \_\_\_ Sí \_\_\_ Escribe un ejemplo \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
23. ¿Te han castigado alguna vez en el colegio? Por qué, cómo, quién lo hizo, en dónde \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
24. ¿Crees que esa disciplina fue injusta? Por qué \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
25. ¿Alguna vez te han quitado algo? Qué, por qué, cómo, quién lo hizo, en dónde \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
26. ¿Qué caracteriza una estudiante que se merece burlas, señalamientos y abucheos? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
27. ¿Cuáles son los comportamientos de las estudiantes, que sacan de quicio a los profesores? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
28. ¿Cómo reaccionan los profesores ante los anteriores comportamientos? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
29. Explica la frase "El fin justifica los medios" \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
30. ¿La violencia tiene siempre una razón y se puede justificar? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



31. ¿Cómo reaccionas cuando alguien te provoca? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

32. ¿Crees en la ley del más fuerte? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

33. ¿Alguna vez has sido víctima de discriminación en la institución?

No \_\_\_ Sí \_\_\_ Cómo y por quién \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

34. ¿Alguna vez alguien ha sido violenta/o contigo? Cómo y por qué \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

35. ¿Será que la violencia se puede evitar o se debe prevenir? Cómo y quién lo haría \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

36. Cree qué la violencia es

Necesaria \_\_\_ Invento \_\_\_ Ocasional \_\_\_ Provocada \_\_\_ Castigo \_\_\_ Cotidiana \_\_\_ Otra \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

37. La violencia es más recurrente en:

Casa \_\_\_ Colegio \_\_\_ Calle \_\_\_ Trabajo \_\_\_ Otra \_\_\_\_\_

Por qué \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

38. ¿Te ha tocado poner a alguien en su lugar porque vulneró tus derechos?

No \_\_\_ Sí \_\_\_ cómo y por qué \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

39. Señala con una X, la reacción que tendrías frente a las siguientes situaciones

Reacciones Cuando una compañera	Nada, que cada quien arregle sus problemas	Invito al diálogo	Me meto diciendo que voy a poner la queja	Defiendo a la que mejor me cae	Le cuento a algún profesor
Se burla de otra					
Insulta a otra					
Amenaza a otra					
Organiza una pelea					
Agrede físicamente a otra					
Levanta rumores sobre otras personas					
Se enfrenta a un profesor/a					



## Anexo 6

### Formato para la aplicación de entrevistas a docentes



## Universidad de Antioquia

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LIC. EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES  
PRÁCTICA PEDAGÓGICA II  
ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A DOCENTES

Fecha: \_\_\_\_\_

...El siguiente cuestionario hace parte de los instrumentos de indagación del proyecto investigativo, denominado “*Interculturalizando la escuela*”, en el cual se quiere describir la violencia en el contexto escolar, en su dimensión simbólica y desde la perspectiva intercultural.

Edad: \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_

Formación académica: \_\_\_\_\_

Tiempo de ejercicio docente: \_\_\_\_\_

Tiempo de labor en la I.E. La Presentación: \_\_\_\_\_

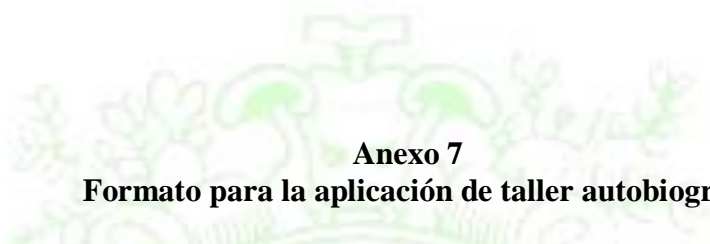
1. ¿Cómo ha sido su experiencia docente dentro de I.E La Presentación?
2. ¿En su experiencia ha visto que algunos docentes ejerzan exceso de autoridad sobre sus alumnos? ¿cómo?
3. ¿Cuál es la forma de “amenaza” más frecuente que un profesor hace a un alumno?
4. ¿Qué significa para usted que un docente respete a un alumno?
5. ¿Por qué cree que haya docentes que muestren parcialidad con algunos estudiantes?
6. ¿Por qué cree que se presenten favoritismos entre profesor y alumnos?
7. ¿Cuál considera que son las tres maneras para tener el control de grupo?
8. ¿Qué significa para usted que un alumno respete al docente?
9. ¿Considera que entre estudiantes, con relativas similitudes en cuanto al aspecto social, económico y cultural, haya discriminación?
10. ¿Qué clase de discriminación considera que es la más frecuente entre alumnas?
11. ¿Cómo profesora se ha sentido discriminada por las alumnas? ¿cómo?
12. ¿Ha sentido o visto alguna discriminación entre docentes y otras personas de la comunidad educativa? ¿cómo?
13. ¿Hay alguna política del colegio que piense que no ayuda o restrinja el libre desarrollo de los estudiantes?
14. ¿Qué formas de atención da la institución educativa para enfrentar las prácticas de agresión entre las alumnas?
15. ¿Qué significado le dan las niñas a las prácticas de segregación?
16. ¿Qué diferencia cree usted que existe entre la forma de discriminación entre niñas y la forma de discriminación de los niños?
17. ¿Qué entiende usted por violencia en la escuela?
18. ¿Qué entiende por violencia simbólica?
19. ¿Piensa usted que dentro de esta institución se evidencian expresiones de violencia simbólica entre las alumnas? ¿Cuáles? ¿Por qué?
20. ¿Cuáles cree usted que son las razones por las que se materializa la violencia en la escuela?
21. ¿Piensa usted que los docentes, en general, están capacitados para sobrellevar los problemas sociales que llegan a la escuela?
22. ¿Qué aspectos tiene usted en cuenta a la hora de abordar situaciones de violencia en el aula?
23. En la institución, ¿cuentan con un equipo interdisciplinario para tratar las situaciones de violencia que se presenten?

Muchas gracias por su colaboración



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación



## Anexo 7

### Formato para la aplicación de taller autobiográfico



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LIC. EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES

SEMESTRE 2016 - 01

Institución Educativa: La Presentación de Campoamor	Area: Ciencias Sociales
Maestras en formación: María Fernanda Guizado, Clara María Pastrana y Yudy Ruiz	Fecha: 04/04/2016

#### TALLER AUTOBIOGRÁFICO

AUTOBIOGRAFÍA "...definida como vidas narradas por quienes las han vivido, o informes producidos por los sujetos sobre sus propias vidas" DENZIN (1991 p 15)

Este tipo de relato consta de varias partes, más en la presente investigación se toma un modelo de autobiografía formado por cuatro partes: personal, formativa, experiencial y proyectiva. Esta se debe redactar en forma de narración libre y en primera persona. Debe tener una extensión de una página y media a dos páginas.

Parte 1 Personal: se hace una presentación de sí mismo: nombre, edad, lugar de origen, lugar de residencia, hermanos, se comenta sobre los padres y lo que hacen, y con quién vive.

Parte 2 Experiencial: aquí se ponen las experiencias que se hayan tenido, que se consideren positivas o negativas.

Parte 3 Formativa: Se menciona la vida académica y la formación en general. Se habla de los logros y reconocimientos personales; se habla de la vida escolar, de los viajes realizados, deportes, hobbies, aficiones.

Parte 3 Proyectiva: Se habla sobre el proyecto de vida, metas, sueños, aspiraciones, intereses, y cómo se ha planificado para lograrlos.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LIC. EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES

SEMESTRE 2016 - 01

Institución Educativa: La Presentación de Campoamor	TALLER AUTOBIOGRÁFICO
Maestras en formación: María Fernanda Guizado, Clara María Pastrana y Yudy Ruiz	Fecha: 04/04/2016

El enigma de Alicia: "¡Dios mío! ¡Qué cosas tan extrañas pasan hoy! Y ayer todo pasaba como de costumbre. Me pregunto si habré cambiado durante la noche. Veamos: ¿era yo la misma al levantarme esta mañana? Me parece que puedo recordar que me sentía un poco distinta. Pero, si no soy la misma, la siguiente pregunta es ¿quién soy? ¡Ah, este es el gran enigma!

**¿Y cuál es tu enigma?**

**Parte 1 Personal:** Debes hacer una presentación de ti misma, habla de tu entorno familiar: nombre, edad, de dónde eres, dónde has vivido. Habla de tu condición de mujer, qué es para ti ser mujer, cómo te ves a ti misma. Menciona si tienes herman@s y cuál es tu posición respecto a ellos. Habla de tus padres, quiénes son, a qué se dedican.

**Parte 2 Experiencial:** Aquí puedes relatar los sucesos que marcaron tu vida, en las diferentes etapas de tu existencia y en diversos lugares en los que hayas tenido la experiencia. Como discriminación, exclusión, violencia, bullying, pero también cosas buenas.



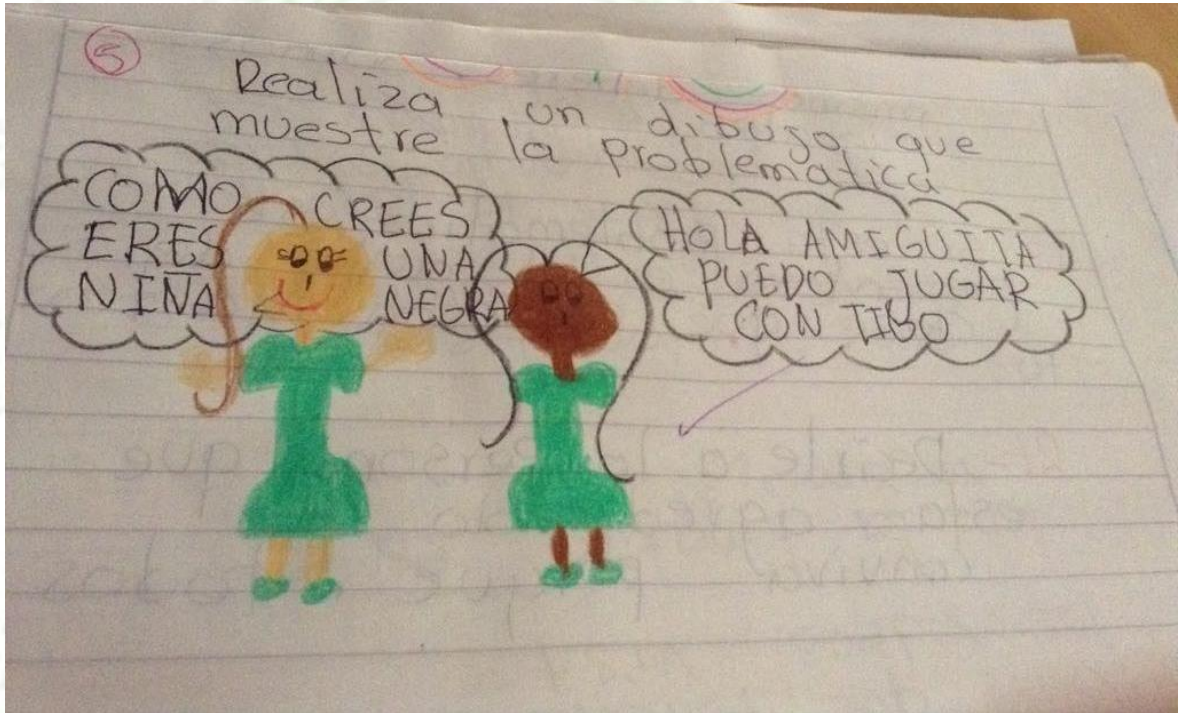
**Parte 3 Formativa:** En esta parte puedes mencionar tu vida académica y tu formación en general. Menciona los logros personales que no están reflejados en la primera parte. Comenta donde fuiste al colegio, tanto en primaria como en secundaria. Si has viajado o estudiado en el extranjero. Habla sobre los deportes que realizabas y/o realizas. Qué hobbies y aficiones tenías cuando estabas en la escuela. Qué es lo que te motiva para vivir y estar donde estas.

**Parte 4 Proyectiva:** Habla sobre tus metas, sueños y aspiraciones. En qué estás interesada. Qué quieres lograr y como tus prácticas diarias, tus hábitos, pueden ayudarte en tu futuro.



Anexo 8

Evidencias fotográficas



# Fotografía por: Clara María Pastrana. Fecha: 17/03/2015 Hora: 3:15pm



# Fotografía por: Clara María Pastrana. Fecha: 17/03/2015 Hora: 3:15pm



7.3 Pienso usted que la esclavitud aún existe en el mundo?

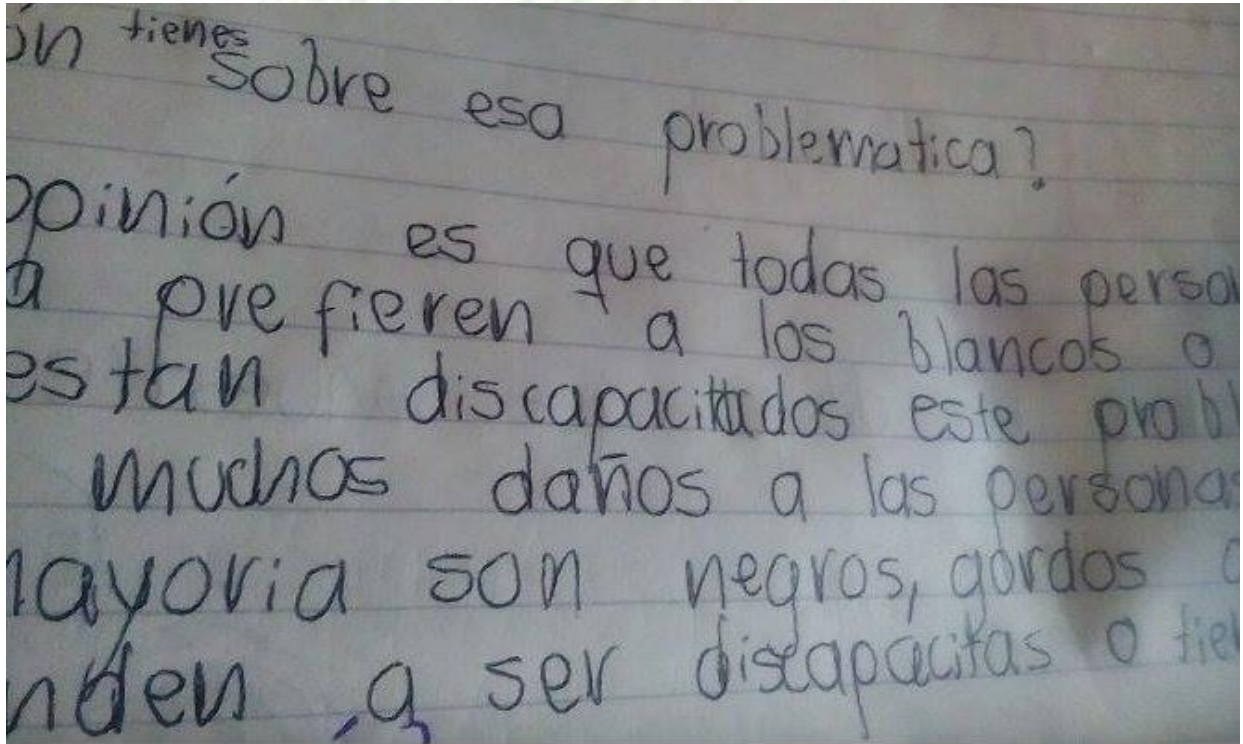
No, porque, el mundo ya es diferente y cada persona por negra que sea no deja de ser un ser humano y la esclavitud existió ya hace muchos años atrás, creo que antes de cristo y ya la libertad de los negros quedó en paz.

Aunque en la esclavitud se murieron demasiadas personas porque ya no querían vivir, digámoslo así en el "Infierno" que era para ellos, por que se quedaban sin comer, se aburrían por no vivir más y destruían las herramientas para que los Amos no se enriquezcan.

#	Fotografía por: Fernanda Guizado	Fecha: 06/10/2015	Hora: 10:15:am
---	----------------------------------	-------------------	----------------

25. Yo pienso que si a los negros no lo hubieran tratado tan mal ellos hubieran sido esclavos pero sin que los castiguen y así el amo no se tiene que preocupar que por que si se fue porque debían de hacer un compromiso de que no se van a ir y así más adelante se podrían dejar ir con sus familias y ya no obra más esclavitud. porque no tienen el mismo color de piel de nosotros no tienen que sufrir tanto y peguiles con un látigo a las mujeres es injusto no deberían hacer eso y todas las personas del mismo color la misma raza deben de recibir el trato.

#	Fotografía por: Fernanda Guizado	Fecha: 06/10/2015	Hora: 10:15:am
---	----------------------------------	-------------------	----------------



# **Fotografía por:** Clara María Pastrana. **Fecha:** 17/03/2015 **Hora:** 3:15pm



# **Fotografía por:** Fernanda Guizado **Fecha:** 18/09/2015 **Hora:** 2:15pm



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación



#	Fotografía por: Fernanda Guizado	Fecha: 18/09/2015	Hora: 2:15pm
---	----------------------------------	-------------------	--------------

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803





#	Fotografía por: Fernanda Guizado	Fecha: 11/11/2015	Hora: 9:25am
---	----------------------------------	-------------------	--------------

## Biografías

Mi nombre es **Yudy Asledy Ruiz Mosquera**, nací en la hermosa ciudad de Medellín, el 30 de marzo de 1979. Hija de Nelsón Ruiz Páramo, de Sevilla, Valle, un humilde soldador de profesión, ya fallecido y de Eunice del Rosario Mosquera Londoño, de Medellín, Antioquia, pero con raíces chocoanas, ama de casa y mujer lidereza. Soy la tercera de cuatro hermanos, dos mujeres y un hombre, maravillosos, de quienes solo he recibido amor, protección y ayuda, por lo que les estoy muy agradecida y por los que tuve la mejor niñez. Crecí en un hogar lleno de amor, diálogo y herramientas para enfrentar las situaciones de la vida.

En el colegio me distinguía por ocupar siempre los primeros lugares, y tuve la oportunidad de ser la personera.

A los 22 años me casé con Rigoberto Álvarez, un hombre amoroso, detallista, responsable y quien ha sido mi cómplice en todas mis aventuras. Con él tuve dos hermosos hijos: Nahúm David y Danna Sofía, seres inigualables que le dan fortaleza a mi vida.

Gracias a Dios y al consejo de mi familia llegué a la Universidad de Antioquia, donde estudié Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, siendo una de las mejores experiencias de mi vida. Allí, hice parte del semillero de geografía Geosem y del semillero de Pedagogía Planetaria. Asimismo fui la representante de los estudiantes ante el Comité de Currículo de la Facultad de Educación. También estuve en el programa de Multilíngüa, aprendiendo el idioma portugués. Entre el hogar y la Universidad, de forma paralela, enseñaba en el Club Deportivo Senderos de Paz, y continué haciéndolo, además de desempeñar el cargo de secretaria de dicha entidad. Y prosigo en el camino del proceso de enseñanza aprendizaje.

Mi nombre es **María Fernanda Guizado Lopera**, nací en la ciudad de Cali (Valle del Cauca), el 20 de Diciembre de 1991, pero criada en Medellín desde mi primer año de edad. Vivo con mi madre Amada Lopera y mi hermana Paula Guizado. Mi madre es una mujer luchadora, quien siempre creyó en mí y me sacó adelante, inculcándome siempre el amor por mi hermana quien es un ángel hermoso que nos regaló dios. Ambas son el motor de mi vida.

Estudí en la normal de Copacabana, nunca fui buena estudiante, y a pesar de que mi sueño siempre fue ser docente, decidí salir al finalizar 11°, antes de empezar el ciclo complementario y aventurarme en algo nuevo. En el 2010 pasé a la universidad de Antioquia, donde he pasado los mejores años de mi vida, he conocido a personas que definitivamente me han cambiado la vida e incluso mi forma de ver el mundo.

En la universidad descubrí el deporte como una nueva faceta de mi vida, el taekwondo comenzó como un hobby, pero con el paso del tiempo se volvió estilo de vida que hasta el día de hoy me ha dado muchas alegrías y tristezas. He sido campeona en muchos torneos departamentales y nacionales, pero especialmente me ha marcado pertenecer a la selección Antioquia de taekwondo, ser campeona nacional universitaria y participar en los rankings nacionales para selección Colombia, donde a pesar de mí corto tiempo en el deporte he logrado destacar entre las 10 mejores del País.

Este año cierro dos etapas de mi vida, puesto que terminaré la carrera y pasaré a cinturón negro en mi deporte, lo que no significa que estas dos pasiones que mueven mi vida acabarán. Quiero continuar entrenando y compitiendo, como también comenzar una maestría lo más pronto posible, ya que siempre he sido una enamorada profunda de la educación, y he creído que los maestros somos la base de esta sociedad.

Mi nombre es **Clara María Pastrana Reyes**, nací el 3 de abril de 1992 en Envigado Antioquia, durante toda mi vida he vivido en Medellín con mi familia, tengo 3 hermanas y 2 hermanos a quienes amo con todo mi corazón; desde que nací pertenezco a La Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos días más conocida comúnmente como “Mormones”, me ha hecho feliz crecer dentro de esta fe durante años, pues me hace tener una perspectiva eterna de las cosas y tienen más significado de lo que normalmente se podría tener.

Cuando tenía 22 años me casé con un hombre maravilloso Juan Pablo Botero, en el templo de la Iglesia en Bogotá, él ha sido una fuente de inspiración, apoyo y amor para mí. Tenemos muchos sueños juntos entre ellos la “enseñanza” la cual hace parte muy importante de nuestras vidas pues ambos nos dedicamos a enseñar.

Entrar la Universidad fue una gran oportunidad para aprender muchísimo acerca de eso que me apasiona y ahora que está finalizando esta etapa de mi vida me siento feliz de todas las oportunidades que he tenido, sin embargo ha sido un paso difícil.

A veces he querido tanto algo que prácticamente he escrito el guión de cómo debería ser. Incluso sabiendo que no puede ser, que no existe la familia perfecta, ni la cena perfecta, ni la clase perfecta.

Me di cuenta que todo es imperfecto, pero ¿por qué lo imperfecto tiene que ser malo? Descubrí que en vez de obstinarme en hacer de mi vida algo ideal o perfecto, es mejor aceptar las cosas como son. Porque son las imperfecciones las que crean esos momentos que realmente valoramos.

Durante muchas etapas de mi vida incluyendo la Universidad me la pasaba pensando en cómo deberían ser las cosas y no las disfrutaba tal cual eran, y pareciera que siempre fueran imperfectas.

Pero con el tiempo me percaté de que siempre fue perfecto. Solo que no lo valoré en el momento



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

que era. El paso de los años me ha dado una perspectiva única de la vida, me di cuenta de que los retos que me causaban miedo (incluyendo el trabajo de grado) cuando era más joven luego no me parecieron del todo atemorizantes, al mirar hacia atrás me alegro de correr los riesgos que corrí, y si el tiempo me enseña algo en este mundo loco es que nada que valga la pena tener nos llega fácilmente.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803