

Reducción de la violencia normalizada en el entorno escolar: etnografía educativa en el Colegio Integrado del Carare de Cimitarra

Autores

Heidy Solañe Ramírez Castro

David Andrés Hernández Vargas

Julián Lodt Castaño Ávila

Universidad Santo Tomás-USTA División Ciencias Sociales y de la Educación

Facultad de la Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Saboyá, Cubarral, Cimitarra – Colombia

29 de mayo de 2026



Reducción de la violencia normalizada en el entorno escolar: etnografía educativa en el Colegio Integrado del Carare de Cimitarra

Autores

Heidy Solañe Ramírez Castro¹

David Andrés Hernández Vargas²

Julián Lodt Castaño Ávila³

Asesor

Jhon Alejandro Diosa García

Universidad Santo Tomás-USTA División Ciencias Sociales y de la Educación

Facultad de la Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Saboyá, Cubarral, Cimitarra – Colombia

29 de mayo de 2026

¹ Heidy Solañe Ramírez Castro. Universidad La Gran Colombia. Licenciada en Ciencias Sociales. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002428579 Correo heidy.castroram@usantotomas.edu.co

² David Andrés Hernández Vargas. Universidad Sergio Arboleda. Licenciado y Profesional en Filosofía y Humanidades. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002429063 Correo davidhernandezv@usantotomas.edu.co

³ Julián Lodt Castaño Ávila. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciado en educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001357285 Correo julian.avilacas@usantotomas.edu.co

Autoridades académicas

P. Álvaro José Arango Restrepo, O.P.

Rector General

P. Adrián Mauricio García Peñaranda, O.P.

Vicerrector Académico General

P. Fray Eduardo González Gil, O.P.

Vicerrector Académico Sede Bogotá

Astrid Tibocha Niño

Decana Facultad de Educación

Leonardo Alexis Páez González

Coordinador de la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Natalie Vargas Rodríguez

Profesional Soporte



Nota de aceptación

Astrid Tibocha Niño
Decana de Facultad

Jhon Alejandro Diosa García
Director Trabajo de Grado

NOMBRE COMPLETO jurado

NOMBRE COMPLETO jurado

Ciudad, Mes y Año

Agradecimientos

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mis compañeros de maestría que hicieron posible el desarrollo de este trabajo investigativo. Agradezco de igual manera a mi familia por su apoyo incondicional y motivación constante durante este proceso académico. Finalmente agradezco a las personas que participaron en este proceso, aportando sus experiencias y conocimientos para enriquecer el trabajo realizado.

Heidy Ramírez

Mis más sinceros agradecimientos a mi familia por su incondicional soporte, paciencia y motivación durante cada etapa de esta maestría, siendo el pilar fundamental para culminar este proceso. De igual manera, extendo mi gratitud a mis compañeros y docentes de la Universidad Santo Tomás, por las valiosas discusiones académicas y el constante intercambio de saberes que enriquecieron la fundamentación de este documento. Finalmente, agradezco a todos los actores del ámbito educativo con los que interactué a diario, pues son los desafíos reales de nuestras aulas los que inspiraron la creación de esta propuesta.

David Hernández

Dios lo prometió y lo cumplió. Gracias a Él y a su guía permanente. Gracias al Colegio Integrado del Carare por ser una de mis moradas y a mis queridos estudiantes de décimo por abrirme el corazón y permitirme ser parte de sus vidas. A mi esposa, mis hijas, mis padres y mis suegros, quienes fueron el sustento de mi ánimo. A Heidy y David, mis colegas y compañeros de maestría, por soportar mi intensidad y mi necesidad.

Julián Castaño

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito comprender la incidencia de la búsqueda de reconocimiento social en los procesos de normalización de la violencia escolar en estudiantes de educación media del Colegio Integrado del Carare, ubicado en el municipio de Cimitarra, Santander. El estudio surge a partir de la identificación de prácticas de agresión física, verbal y simbólica que han sido incorporadas como formas habituales de interacción entre los estudiantes, así como de la preocupación institucional frente a los bajos resultados obtenidos en Competencias Ciudadanas y las limitaciones de los mecanismos tradicionales de convivencia escolar.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, empleando la etnografía educativa como estrategia metodológica para comprender los significados que los estudiantes atribuyen a sus prácticas cotidianas. La información fue recolectada mediante observación participante, diarios de campo, entrevistas semiestructuradas y talleres de cartografía social. Posteriormente, los datos fueron analizados mediante procesos de codificación abierta y axial, apoyados en los principios de la Teoría Fundamentada.

Los resultados evidenciaron que la violencia escolar trasciende la idea de conflicto ocasional y se configura como una práctica relacional mediante la cual los estudiantes disputan reconocimiento, visibilidad y posicionamiento dentro de las jerarquías informales de sus grupos. Se identificó que agresiones físicas, insultos, apodos degradantes y actos de humillación suelen ser reinterpretados como juegos, bromas o recochas, favoreciendo su legitimación y normalización. Asimismo, se encontró que experiencias de menosprecio, invisibilidad y falta de valoración impulsan a algunos estudiantes a utilizar la violencia como mecanismo para obtener aceptación y prestigio social.

Se concluye que la normalización de la violencia escolar está estrechamente vinculada con la búsqueda de reconocimiento social y con dinámicas institucionales, familiares y culturales que favorecen su reproducción. En consecuencia, se propone fortalecer las competencias ciudadanas, promover culturas escolares del reconocimiento y desarrollar estrategias pedagógicas preventivas que permitan construir relaciones basadas en el respeto, la participación democrática y la dignidad humana.

Palabras clave

Violencia escolar, reconocimiento social, convivencia escolar, etnografía educativa, competencias ciudadanas, normalización de la violencia.

Abstract

This research aimed to understand the influence of the search for social recognition on the processes of normalization of school violence among high school students at Colegio Integrado del Carare, located in the municipality of Cimitarra, Santander, Colombia. The study emerged from the identification of physical, verbal, and symbolic forms of aggression that have become common patterns of interaction among students, as well as from institutional concerns regarding low performance in Citizenship Competencies assessments and the limitations of traditional approaches to school coexistence.

The study was conducted using a qualitative approach, employing educational ethnography as the methodological strategy to understand the meanings students assign to their everyday practices. Data were collected through participant observation, field journals, semi-structured interviews, and social cartography workshops. Subsequently, the information was analyzed through open and axial coding procedures based on the principles of Grounded Theory.

The findings revealed that school violence extends beyond the notion of occasional conflict and functions as a relational practice through which students seek recognition, visibility, and social positioning within informal peer hierarchies. Physical aggression, insults, derogatory nicknames, and acts of humiliation are frequently reinterpreted as games, jokes, or playful interactions, facilitating their legitimization and normalization. Furthermore, experiences of disrespect, invisibility, and lack of social appreciation were found to encourage some students to use violence as a means of gaining acceptance and social prestige.

The study concludes that the normalization of school violence is closely linked to the search for social recognition and to institutional, familial, and cultural dynamics that



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

contribute to its reproduction. Consequently, it recommends strengthening citizenship competencies, promoting school cultures based on recognition, and implementing preventive pedagogical strategies aimed at fostering relationships grounded in respect, democratic participation, and human dignity.

Keywords

School violence, social recognition, school coexistence, educational ethnography, citizenship competencies, normalization of violence.

Tabla de contenido

Capítulo 1. Problema de investigación.....	13
1.1. Contextualización	13
1.2. Descripción del problema	14
1.3. Planteamiento del problema	19
1.4. Pregunta de investigación	23
1.5. Objetivo general	23
1.6. Objetivos específicos	23
Capítulo 2. Antecedentes de investigación.....	24
Capítulo 3. Marco teórico.....	33
3.1. Reconocimiento social	34
3.2. Normalización de la violencia escolar	40
3.3. Identidad	54
Capítulo 4. Marco metodológico.....	56
4.1. Tipo de investigación	56
4.2. Método de investigación	58
4.3. Enfoque epistemológico.....	59
4.4. Fases de Investigación	61
4.5. Descripción de la Población.....	63
4.6. Instrumentos y Técnicas de Recolección de Información	64
Capítulo 5. Análisis de resultados.....	68
5.1. Codificación abierta	70
5.2. Codificación axial	87
Capítulo 6. Discusión	95
6.1. La matriz lúdica y la risa: El menosprecio ritualizado como configurador de la identidad y el estatus escolar.....	96
6.2. La complicidad estructural y pedagógica: Normalización de la violencia frente a la burocratización institucional	98
6.3. La regulación mediante el desquite y el silencio impuesto: Retaliación horizontal y anulación de la vulnerabilidad grupal	100
Capítulo 7. Conclusiones y Recomendaciones.....	103

7.1. Conclusiones	103
7.2. Recomendaciones	107
Referencias bibliográficas	109

Lista de tablas

Tabla 1	22
---------------	----

Capítulo 1. Problema de investigación

1.1.Contextualización

La institución educativa pública llamada Colegio Integrado del Carare, situada en el municipio de Cimitarra, departamento de Santander, atiende a un número aproximado de 2000 estudiantes, desde el grado jardín hasta undécimo, beneficiando alrededor de 1500 familias que, en su mayoría, se encuentran situadas en el casco urbano, pero guardan un vínculo estrecho con algún tipo de actividad económica relacionada con el sector agropecuario, toda vez que Cimitarra es la capital ganadera del departamento y destaca también por la producción de cacao, aguacate, palma africana, caucho, plátano, entre otros. Su ubicación geográfica entre el Magdalena Medio y la Cordillera Oriental la sitúa como un lugar accesible por su proximidad a algunas vías primarias del país, junto a la proyección de un crecimiento integral del municipio por los hallazgos de pozos petroleros y minas de carbón que paulatinamente han generado atracción de inversores y empresas de diferentes sectores económicos. Todo lo anterior hace que este municipio sea el sitio de vivienda de personas provenientes de diversos lugares de la geografía nacional, principalmente de varios municipios de Santander, Norte de Santander, Antioquia, Chocó, Boyacá, Cundinamarca, Cesar, Arauca, entre otros, sumando a esto la presencia de familias provenientes de Venezuela, lo que demuestra la idea que la población es diversa en cuanto a su lugar de origen.

Adicionalmente, en la historia reciente del país, Cimitarra se destacó por ser uno de los municipios santandereanos cuyo territorio tuvo presencia y dominio de grupos guerrilleros y paramilitares entre las décadas de 1960 y 2000. De los múltiples hechos



violentos registrados, se destacan la Masacre de Cimitarra (1987) y el asesinato de tres líderes sociales y una periodista (1990).

En este contexto se enmarca el colegio, denominado el más grande de las dos instituciones educativas de carácter público que hay en el casco urbano del municipio por el número de estudiantes matriculados. Este ofrece estudios de modalidad técnica en dos líneas: agropecuaria y comercial. Por la cantidad de estudiantes atendidos, emplea a 90 docentes, cuatro coordinadores, una psicoorientadora, una docente de apoyo de forma intermitente y un rector, todos distribuidos en dos sedes y una granja experimental. En la sede A atiende a los estudiantes de educación secundaria y media; en la sede B, a los estudiantes de educación preescolar y primaria; y en la granja, a los estudiantes de décimo y undécimo que cursan estudios técnicos agropecuarios. Se cumplen 56 años de vida institucional y es un referente de calidad educativa en el municipio y en la región Carare - Opón.

1.2. Descripción del problema

La violencia escolar es una problemática que se ha presentado en diferentes contextos y ha sido tema de discusión y reflexión para las diferentes entidades que abordan y trabajan en el campo de la educación. A continuación, se exponen algunos planteamientos que han estipulado organizaciones internacionales, nacionales y locales enfocadas al análisis, evaluación y promoción en la mejora de la educación a través de políticas públicas y proyectos educativos.

1.2.1. Orden internacional

Las investigaciones globales lideradas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) se sustentan en el análisis de datos masivos provenientes de encuestas de salud escolar y estudios de comportamiento aplicados en más de 140 naciones

(UNESCO, 2024). Este enfoque metodológico permite obtener una visión panorámica y comparativa sobre las dinámicas de convivencia en diversos entornos educativos a nivel mundial.

A partir de los estudios realizados por estos organismos, se estima que uno de cada tres estudiantes es víctima de acoso de manera mensual. La evidencia señala que esta violencia se normaliza cuando la comunidad educativa, incluyendo adultos y pares, la interpreta como una etapa inevitable del crecimiento o como un mecanismo válido de disciplina frente a los conflictos cotidianos (UNICEF, 2022). Se concluye que la naturalización de la agresión surge de la impunidad y de normas sociales que legitiman el abuso en las relaciones interpersonales. Por esta razón, se establece la necesidad de transformar las escuelas en espacios dedicados a la formación de conductas prosociales, con el fin de romper los ciclos de agresión y construir ambientes de aprendizaje seguros (UNESCO, 2025).

Estos hallazgos guardan una relación directa con la problemática observada en el Colegio Integrado del Carare. La diversidad de orígenes de la población y las tensiones propias del entorno socioeconómico en Cimitarra, pueden favorecer la normalización de la violencia escolar, lo que valida la urgencia de implementar estrategias pedagógicas que promuevan conductas prosociales para desnaturalizar la agresión dentro de la institución (UNICEF, 2017).

Complementariamente, los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) aportan una dimensión crítica a través de sus cuestionarios de contexto. Estos instrumentos evalúan el bienestar estudiantil y el clima escolar, demostrando que existe una correlación directa entre la percepción de seguridad y el desempeño académico (OCDE,

2023). Los datos globales indican que el sentido de pertenencia y la exposición al acoso escolar son factores determinantes en la calidad de la convivencia; por lo tanto, la OCDE enfatiza que las escuelas con climas escolares positivos, donde la violencia no está normalizada, presentan estudiantes con mayores niveles de satisfacción vital y resiliencia emocional (OCDE, 2023).

A partir de un estudio exploratorio en base a las pruebas PISA del año 2012 se evidencia que existen factores del clima escolar que determinan de manera moderada el desempeño académico de los estudiantes. El clima escolar se constituye a partir de la percepción que tienen los actores educativos en sus variadas formas de interacción social, incluyendo sus roles, normas y valores que practican en su cotidianidad y que influyen en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Dentro de los análisis planteados frente al componente del clima escolar, se perciben fenómenos relacionados con niveles de violencia entre estudiantes, la deserción, falta de legitimidad y respeto por las regulaciones escolares, ocasionando un clima escolar desfavorable que dificultan el proceso de aprendizaje y conducen a un menor desempeño académico. (Miguez, 2020).

1.2.2. Orden nacional

A nivel nacional la ley general de Educación (Ley 115 de 1994) manifiesta que la formación de los niños, niñas y adolescentes debe darse bajos los principios y valores que promuevan una convivencia armónica y prevenga la violencia en el contexto escolar, por lo que en su artículo 5 expone los fines de la educación, resaltando: “La formación se debe dar en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y la libertad” (p.2)

De igual manera, la ley general de Educación en Colombia plantea como enseñanza obligatoria tanto en la educación básica y media, la implementación de estrategias y contenidos en relación con la formación ciudadana y de valores democráticos, orientados a dar solución a los problemas de su entorno de manera pacífica. En el artículo 14, parágrafo D expresa: “La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y en general, la formación en valores humanos” (p.4).

La convivencia escolar como escenario de encuentro, integración y socialización entre todos los miembros de la comunidad educativa, debe implementar estrategias que posibiliten el buen desenvolvimiento dentro del entorno escolar. A partir de la Ley 1620 de 2013 se creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos. Es por esto por lo que en el artículo 1 de la Ley 1620 de 2013 se expone el objeto de esta, la cual propone: “Contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural” (p.2). Asimismo, dentro de sus objetivos se encuentra la prevención y atención de la violencia escolar.

De igual manera la Ley de Convivencia escolar establece la necesidad de proponer, construir e implementar proyectos pedagógicos que estén orientados en el ejercicio de abordar los conflictos escolares, como una oportunidad para aprender a convivir y aplicar estrategias que fomenten el dialogo y la concertación. (Congreso de Colombia, 2013, art. 20). Así la Ley General de Educación en Colombia, reafirma la importancia de reflexionar en torno al tema de la violencia escolar y las diferentes dificultades que se presentan en el entorno escolar, reconociendo los derechos que tienen todos los niños, niñas y adolescentes, así como las políticas que ayudan a mitigar y a tratar esta problemática.

1.2.3. Orden departamental y municipal

El municipio de Cimitarra, Santander, está clasificado como municipio de sexta categoría, por lo que gran parte de sus procesos administrativos dependen de la Gobernación de Santander y de sus lineamientos. En la búsqueda de información sobre políticas y directrices territoriales relacionadas con la atención y prevención de la violencia escolar no se encontraron documentos específicos para el municipio. Sin embargo, la Entidad Territorial Certificada a la que pertenece, junto con otros 81 municipios de características similares, ha desarrollado acciones orientadas a comprender y atender esta problemática.

Los documentos revisados no presentan información específica sobre Cimitarra, sino que agrupan los reportes dentro de las Entidades Territoriales Certificadas del departamento, entre ellas Bucaramanga, Floridablanca, Girón, Piedecuesta, Barrancabermeja y la Gobernación de Santander. Debido a que Cimitarra es un municipio no certificado, sus registros se integran en los reportes de la Secretaría de Educación de Santander.

En 2023, la Secretaría de Santander registró 176 casos relacionados con convivencia escolar en el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE). Para 2024, el departamento reportó 296 situaciones de convivencia, de las cuales 182 correspondieron a Situaciones Tipo II, asociadas a agresiones repetitivas, y 114 a Situaciones Tipo III, relacionadas con presuntos delitos.

Respecto a violencia sexual, durante el primer semestre de 2024 se registraron 42 casos bajo la jurisdicción de la Secretaría de Santander, de los cuales 41 afectaron a mujeres. Asimismo, en 2023 se reportaron 75 casos de embarazo adolescente y 54 relacionados con consumo de sustancias psicoactivas. Para 2024, la cifra de embarazos adolescentes reportados fue de 33 casos.

Las autoridades departamentales también señalaron barreras para la prevención de estas problemáticas, entre ellas la persistencia de una cultura machista en algunos hogares y



las dificultades de ciertos docentes para reconocer y abordar la diversidad sexual en las instituciones educativas.

Todo lo anterior demuestra poca atención por parte del departamento a las dinámicas que promueven el desarrollo de acciones violentas en entornos educativos, pues aún dentro del Plan de Desarrollo Departamental *Es Tiempo de Santander* 2024 – 2027 no se menciona ni se atiende el asunto.

1.3. Planteamiento del problema

Con el objetivo de indagar en la necesidad que existe, al interior de la institución educativa, sobre la comprensión del fenómeno de la violencia escolar y sus implicaciones, se realiza un análisis documental que corresponde a la revisión del Manual de Convivencia de la institución, un documento que contiene el último proceso de Autoevaluación Institucional y propuesta del Plan de Mejoramiento Institucional de los años 2023 y 2024, y los informes de los resultados de la prueba saber, emitidos por el ICFES, respecto al desempeño de los estudiantes del colegio en el área de Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas en los años 2023, 2024 y 2025.

El trabajo analítico y relacional de los siete documentos mencionados permite identificar una desconexión profunda entre la estructura normativa del Colegio Integrado del Carare y la realidad del desempeño estudiantil en la asignatura de Competencias Ciudadanas, enmarcada en la prueba Saber. A continuación, se detalla cómo la institución aborda la violencia escolar y su correlación con los resultados académicos.

En lo concerniente al abordaje institucional de la violencia y su naturalización, la institución reconoce la existencia de conflictos, pero los documentos sugieren una tendencia hacia la considerar que la problemática debe ser atendido por la gestión administrativa para lograr la transformación cultural que se requiere en lo relativo a la normalización de la



violencia: Si bien en el Manual de Convivencia se establece la clasificación de situaciones que afectan la convivencia escolar, como lo indica la Ley 1620 de 2013, y se cataloga como Situaciones Tipo I a aquellos conflictos manejados inadecuadamente que no generen daños al cuerpo o a la salud, esta definición ha favorecido la naturalización, al categorizar agresiones esporádicas o *conflictos menores* como situaciones de baja gravedad, restando importancia al impacto emocional inicial.

En lo relativo al reconocimiento de problemas de entorno, mediante la Autoevaluación se admite la *despreocupación de la gran mayoría de padres de familia*. Esta falta de articulación con el hogar ha dificultado que la institución rompa ciclos de violencia que vienen del entorno externo, limitando la eficacia de las medidas de contención que se adelantan en la Coordinación de Convivencia y el Comité de Convivencia.

En el enfoque en la mediación y el rol de la institución a la hora de atender el fenómeno de la violencia escolar, aunque existen actas de comité y resoluciones para el manejo de casos difíciles, el Plan de Mejoramiento Institucional de 2023 y 2024 se centra mayoritariamente en riesgos físicos y seguridad escolar. Esto indica que la *violencia* se atiende desde la seguridad y el debido proceso, pero no necesariamente desde el desarrollo de habilidades socioemocionales profundas. Se logró identificar la carencia de protocolos claros y explícitos de atención a las situaciones de violencia escolar que se presentan entre estudiantes al interior de la institución, emergiendo así la no existencia de un sistema o política de prevención y atención de este tipo de situaciones.

1.3.1. Análisis del Manual de Convivencia Escolar

La clasificación de faltas en el Manual de Convivencia del Colegio Integrado del Carare influye en la normalización de la violencia escolar al establecer umbrales de gravedad que, en la práctica, pueden minimizar conductas agresivas. Este fenómeno se manifiesta a través de los siguientes mecanismos identificados en las fuentes:

1. Clasificación de las agresiones físicas y verbales como conflictos leves

El Manual de Convivencia define las Situaciones Tipo I como conflictos manejados inadecuadamente o situaciones esporádicas que no generan daños al cuerpo o a la salud. Lo crítico para la normalización es que se incluyen explícitamente las agresiones físicas y verbales en esta categoría, siempre que no causen un daño físico o mental calificable. Al etiquetar un golpe, empujón, insulto u ofensa verbal como una *falta leve* o *Situación Tipo I*, la institución envía un mensaje de que ciertos niveles de violencia física y verbal hacen parte de la rutina escolar y no son graves en el marco de la interacción escolar.

2. Enfoque procedimental sobre el impacto emocional

El tratamiento de las Situaciones Tipo I se centra en la reconciliación inmediata y la fijación de soluciones equitativas a las afectaciones causadas. Aunque el objetivo es la solución pacífica, al clasificar las agresiones verbales, gestuales o físicas bajo esta ruta de *manejo de conflictos*, se oculta el impacto emocional acumulativo que se desarrolla en quien es agredido. Si una agresión no llega a ser *sistemática* para ser catalogada como Tipo II (acoso escolar), permanece en el nivel de *situación esporádica*, lo que ha facilitado que los estudiantes y docentes la perciban como un evento normal del clima escolar que no requiere medidas transformadoras de fondo.

3. Atenuantes que desplazan la gravedad del acto

El manual contempla como circunstancias atenuantes el *excelente rendimiento académico* o *no tener anotaciones previas en el observador del estudiante*. Esto contribuye a la normalización institucional al permitir que el estatus de *buen estudiante* minimice la percepción de un acto violento, centrando la valoración en el perfil del alumno y no en la naturaleza de la agresión cometida.

1.3.2. Análisis de la situación de la institución en la asignatura de Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas en la Prueba Saber

Los resultados de los últimos tres años muestran un **estancamiento en niveles bajos** de desempeño en el área que evalúa, precisamente, la capacidad de convivir y ejercer la ciudadanía:

Tabla 1

Año	Puntaje Promedio	Comparación Nacional/ETC	Estudiantes en Niveles 1 y 2 (Bajos)
2023	46	Menor a Colombia (49) y ETC (50)	80% (31% Nivel 1, 49% Nivel 2)
2024	47	Menor a Colombia (49) y ETC (50)	77% (35% Nivel 1, 42% Nivel 2)
2025	47	Menor a Colombia (49) y ETC (49)	75% (31% Nivel 1, 44% Nivel 2)

Los resultados de la **Prueba Saber 11** en Competencias Ciudadanas muestran una correlación directa con el esquema normativo de la institución presentado a través del Manual de Convivencia. Entre el **75% y el 80% de los estudiantes** se han ubicado en los **Niveles 1 y 2** de desempeño durante los años 2023, 2024 y 2025. Estar en estos niveles bajos implica dificultades para comprender perspectivas de distintos actores y evaluar críticamente argumentos sociales. Al carecer de estas herramientas cognitivas, los estudiantes tienen menos capacidad para cuestionar la clasificación que hace el manual. Si la norma dice que una agresión física sin herida es solo *un conflicto Tipo I*, el estudiante, sin pensamiento



ciudadano crítico, tiende a naturalizar esa violencia, aceptándola como una dinámica válida de convivencia.

A pesar de una ligera reducción de estudiantes en los niveles más bajos para 2025, el promedio se mantiene por debajo de la media nacional.

Todo lo anterior permite ver que, a nivel institucional, la problemática de la normalización de la violencia presenta un tratamiento que la tolera y la promueve, pues la mediación institucional no es preventiva sino reactiva. El bajo desempeño en la prueba Saber permite inferir un proceso de naturalización avanzado, inserto en la manera cotidiana como los estudiantes afrontan los conflictos al interior de la institución educativa.

1.4. Pregunta de investigación

¿De qué manera la búsqueda de reconocimiento social configura la normalización de la violencia escolar en un grupo de estudiantes de educación media del Colegio Integrado del Carare?

1.5. Objetivo general

Comprender la incidencia de la búsqueda de reconocimiento social en los procesos de normalización de la violencia escolar en los estudiantes del Colegio Integrado del Carare.

1.6. Objetivos específicos

Identificar las dinámicas relacionales cotidianas que los estudiantes han integrado como prácticas naturales en su convivencia diaria dentro del Colegio Integrado del Carare.

Analizar los marcos institucionales normativos que el Colegio Integrado del Carare ha llevado a cabo para abordar las situaciones de violencia escolar.

Interpretar los sentidos que los estudiantes otorgan a la normalización de la violencia escolar.

Capítulo 2. Antecedentes de investigación

A partir de la consulta de distintas bases de datos de artículos y revistas científicas se identificaron estudios que han abordado y estudiado el tema de la violencia escolar, asunto que tiene relación con nuestro trabajo de investigación. La revisión de estos artículos realiza un aporte teórico y aproximación del contexto, orientando el problema de investigación y objetivos planteados. A continuación, se presentan los artículos encontrados y seleccionados por su relación cercana y pertinente dentro de la investigación que adelantamos.

Tomando como punto de partida la categoría convivencia escolar, se realizó la revisión del artículo titulado Educación en valores: Una estrategia pedagógica para la convivencia escolar del grado séptimo de la Institución Educativa Integrado en Sogamoso-Boyacá por Galindo González, PD, & Corredor Cely, O (2024) que resalta la importancia de la educación en valores como una estrategia pedagógica para la convivencia escolar. El método utilizado fue el descriptivo con un enfoque cualitativo para identificar las principales causas y consecuencias que generan conflictos dentro del aula de clase. Esto debido a la presencia de un incremento de conflictos en el aula, evidenciada en los resultados de un cuestionario aplicado a la muestra seleccionada en esta investigación que refleja la presencia de conflictos en el aula; la pérdida de valores y existencia de vacíos en la formación que debe brindar la familia hacia los niños, niñas y adolescentes.

Los autores destacan la necesidad de que los estudiantes descubran su realidad en los diferentes contextos para que puedan comprenderlos y tomar decisiones orientadas a la sana convivencia; de igual forma es imperioso diversificar estrategias pedagógicas en los procesos de enseñanza aprendizaje para fortalecer la formación en valores que ayuden a incentivar el dialogo continuo. Este artículo reafirma la presencia de la violencia escolar en el aula teniendo como soporte la observación participante y la entrevista semiestructurada a la



población estudiada y resalta la importancia de la educación en valores como una estrategia pedagógica para mejorar la convivencia escolar.

Desde la misma categoría de Convivencia escolar en el artículo titulado Convivencia escolar en Colombia: Una visión jurisprudencial, legal y doctrinal escrito por Morcote González, O y Guerrero Arroyave, C (2020), realizan un análisis de la violencia escolar como fenómeno social a partir de la normatividad de la convivencia escolar establecido por la jurisprudencia de la corte constitucional que enfatiza la protección de los derechos fundamentales de los estudiantes por parte de las instituciones educativas. El artículo señala la creación de una política pública por parte de la corte constitucional, con el fin de direccionar al sistema educativo para que sea un eje promotor de derechos fundamentales.

El método empleado en este artículo tiene un enfoque cualitativo deductivo con el fin de conocer la historia de este fenómeno social partiendo de las políticas públicas que se han generado para mitigar la violencia escolar. La jurisprudencia de la corte constitucional ha aportado jurídicamente a la resolución de la problemática de la violencia escolar con el establecimiento de los derechos de los niños y su prevalencia sobre los derechos de los demás establecido en el artículo 44; así como la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar; la formación para el ejercicio de los Derechos Humanos con la ley 1620 de 2013 y la Ruta de Atención Integral para la convivencia escolar que define los procesos que deben seguir las entidades educativas.

A pesar de la existencia de la ley frente al tema de la convivencia escolar, la corte constitucional reconoce las faltas que existen como la ausencia de capacitación, el desconocimiento y la inaplicación de la ley de convivencia escolar en algunas instituciones educativas. Es por esto, que las autoras reflexionan sobre la necesidad de incorporar nuevas formas de abordar y fortalecer la convivencia escolar, primando el ejercicio y aplicación de



los derechos fundamentales. Este artículo realiza una mirada de la violencia escolar desde el sector legal acercándonos a las entidades, leyes y jurisprudencia que ha construido la corte constitucional para velar por la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes dentro del contexto escolar.

En el artículo titulado Factores psicosociales asociados al conflicto entre menores en el contexto escolar escrito por Cardozo Rusinque, A; Martínez González, M; Peña Leiva, A y Avendaño Villa, I (2019) afirman que existe una relación entre los factores psicosociales del contexto y el afrontamiento de conflictos en edad escolar, realizando un análisis sobre cómo se refleja el manejo de conflictos entre los niños dentro del contexto escolar, incluyendo las reacciones frente a los conflictos por la condición de género.

A partir de una revisión documental el artículo señala que los niños suelen responder de manera agresiva y física, mientras que las niñas responden usando otras formas de agresión como lo es la exclusión social. Conjuntamente se resalta la influencia que tienen las dinámicas familiares para la presencia del conflicto en el contexto escolar, siendo esta última fundamental dentro del proceso de ajuste psicosocial para el mejoramiento de la buena comunicación y con ello la buena convivencia dentro del escenario escolar. Asimismo, reflejan la necesidad que tiene el acompañamiento por parte de los adultos y la familia para generar reflexiones frente a los diferentes escenarios de violencia que deben enfrentar diariamente en su contexto.

Por otro lado, el estudio que realiza Murillo Serna, N (2020) con su artículo titulado Comportamientos prosociales para mejorar la convivencia escolar en las instituciones educativas de Colombia, frente a la problemática de la convivencia en las aulas este texto realiza un abordaje teórico y conceptual sobre como el comportamiento prosocial ayuda a la efectiva convivencia escolar mediante la utilización por parte de los estudiantes en sus



relaciones herramientas como la empatía, la solidaridad y el respeto por las diferencias son comportamientos que fortalecen la convivencia escolar.

Este artículo resalta la necesidad de reflexionar sobre el papel que tiene el escenario escolar como un espacio de construcción de conductas prosociales para ejercerlas en diferentes ámbitos sociales y superar la problemática de la violencia escolar. El desarrollo de habilidades prosociales desde la educación busca dar respuesta a la problemática de la violencia escolar, reconociendo la escuela como un espacio de construcción de estas conductas prosociales que logren superar los comportamientos de violencia y discriminación.

Desde la categoría de la violencia escolar se realizó la revisión del artículo titulado Violencia escolar o violencia educativa: dilema no planteado desde el profesorado por Cruz Vadillo, R; Santana Valencia, E y Fernández, P (2022). En este se analizan los significados de la violencia escolar a partir de las construcciones que han realizado profesores de enseñanza media en México, por medio de la aplicación de una entrevista semiestructurada que describe las causas a este fenómeno, así como las formas de intervención. A partir de los resultados queda clasificado el significado de la violencia escolar desde la dimensión racional que hace referencia a la ejecución de actos violentos de manera intencionada o también aquellas que se presentan como una cuestión patológica que no implican necesariamente una racionalidad. De igual manera se analizan las posibles causas debido a una reactividad familiar y social. Este artículo ayuda a visibilizar las complejas relaciones que se tejen en los espacios escolares en torno al fenómeno de la violencia e invita a repensar el papel que tiene la escuela en sus lógicas y racionalidades, como una posibilidad de autocritica desde su acción pedagógica.

En el estudio titulado Culturas de paz en las narrativas de vida de maestras y maestros del departamento del Meta en Colombia, se emplea una metodología cualitativa de narrativas

de vida para comprender cómo los docentes construyen paz en territorios con historia de conflicto. Los resultados posicionan al docente como un sujeto ético-político cuya práctica diaria “previene tanto la violencia directa, como mitiga las formas más sutiles de violencia estructural y cultural” (Rodríguez Díaz et al., 2024, p. 76). Se concluye que la paz escolar es un ejercicio cotidiano que debe alejarse de modelos tecnocráticos. Esta investigación sustenta la importancia de las experiencias del maestro para desnaturalizar la violencia en contextos rurales y vulnerables.

La investigación denominada Violencia Escolar en Colegios Públicos de la Localidad de Kennedy analiza el entorno escolar en Bogotá para evidenciar que la agresión se ha normalizado como una herramienta de interacción que se traslada del barrio al aula. El texto subraya que “el silencio de los estudiantes que presencian los actos de agresión actúa como un validador implícito, permitiendo que las estructuras de poder basadas en la violencia se fortalezcan” (Bolaños et al., 2024, p. 45). Se concluye que es vital una alianza entre familia y escuela para que las estrategias de paz tengan impacto. El aporte principal al proyecto es identificar al estudiante observador como una pieza clave para intervenir en la normalización del maltrato.

En el artículo Violencia entre pares en el contexto escolar colombiano: una revisión sistemática de literatura en español, se realiza un análisis documental que vincula factores psicosociales y familiares con las dinámicas agresivas. Los autores resaltan que “los programas de intervención basados en la evidencia, como Aulas en Paz, han demostrado ser efectivos en la reducción de la agresión y el aumento de las conductas prosociales” (Céspedes-Carreño et al., 2024, p. 10). La conclusión advierte que, aunque existe un marco legal tal como la ley 1620 de 2013, su cumplimiento es limitado por falta de recursos. Este

antecedente ratifica que el modelo de castigos es insuficiente, validando el enfoque en competencias ciudadanas para el Colegio Integrado del Carare.

El análisis sobre los Fundamentos de la Ley 1620, y el deber ser de docentes y directivos en la convivencia escolar utiliza una metodología dialéctica para criticar la aplicación punitiva de la normativa vigente. Se expone que “el 'deber ser' del docente implica trascender el castigo para asumir la convivencia como un ejercicio pedagógico de derechos humanos” (Castro Valencia y Cáceres Torres, 2024, p. 21). Se concluye que la escuela debe evitar reducir la convivencia a trámites burocráticos para centrarse en la formación preventiva. Este texto justifica académicamente la necesidad de una intervención que priorice la formación integral sobre la sanción administrativa.

En el texto Agravios morales y luchas por el reconocimiento: reflexiones en el contexto educativo, se aplica la teoría de Axel Honneth para explicar que los conflictos escolares son “una respuesta a las experiencias de menosprecio o agravio moral” (Castro Robles, 2020, p. 171). La metodología reflexiva permite concluir que la violencia no es fortuita, sino el resultado de una identidad que no es valorada en sus dimensiones de afecto o solidaridad. Esta perspectiva permite diagnosticar la normalización de la agresión como una patología del reconocimiento social. Provee una base teórica para proponer una pedagogía que restaure la dignidad y los vínculos humanos en la institución educativa.

El artículo De la peligrosidad a la vulnerabilidad: las metamorfosis de la violencia escolar en Quebec (Canadá), emplea una metodología genealógica para observar cómo las leyes han cambiado la percepción del estudiante. Los hallazgos muestran un tránsito del joven peligroso al joven vulnerable, señalando que “la prevención contemporánea se basa en la detección precoz de factores de riesgo individuales, centrando la mirada en la psique del alumno” (Gaudreault, 2023, párr. 52). Se concluye que este enfoque puede ignorar las causas

estructurales y sociales de la violencia. El artículo invita a reflexionar en la investigación actual sobre el riesgo de adoptar modelos que ignoren el entorno socioeconómico de la región.

El artículo “Estudiantes, enfoques y escuela: la violencia escolar en Colombia, un balance de la cuestión”, de Caballero-León, L. M., Garzón-Martínez, M. A., y Martínez-Moya, A. (2022), consistió en un balance de la literatura colombiana sobre violencia escolar para analizar las tendencias teóricas que han definido el problema. Utilizando una metodología de perspectiva crítica y un recorrido histórico inductivo sobre 54 documentos publicados entre 2006 y 2016, concluye que en Colombia ha predominado un enfoque psicológico que centra la intervención en la conducta agresiva del individuo, silenciando la voz de los estudiantes en la construcción de la *verdad* sobre el fenómeno. Este texto aporta a nuestra investigación una justificación epistemológica vital: la necesidad de romper el *silencio epistémico* y escuchar la subjetividad del estudiante para comprender cómo ellos mismos significan su búsqueda de estatus y reconocimiento a través de actos que los expertos suelen tildar simplemente de *violentos*.

En el estudio “Percepciones de niñas, niños y adolescentes sobre violencias en los entornos familiar y escolar en ocho municipios de Colombia”, de Rivera-Montero, D. et al. (2021), se exploraron las actitudes y prácticas de 16,558 menores frente a la violencia. Mediante una metodología cuantitativa exploratoria basada en encuestas aplicadas en municipios vulnerables, los autores concluyen que las normas de género y las expectativas sociales exponen a los jóvenes a violencias diferenciadas que terminan por naturalizarse. Para nuestro trabajo, este artículo es fundamental porque identifica un dato clave: una proporción significativa de estudiantes legitima la violencia bajo la premisa de “defender la honra con la



fuerza si es necesario”, lo que vincula directamente el uso de la agresión con el mantenimiento de una imagen social y respeto (reconocimiento) frente a los pares.

De igual manera, el artículo “Familia, escuela y comunidad en relación a la violencia escolar en secundaria: Revisión sistemática”, de Fregoso-Borrego, D., Vera-Noriega, J. Á., Duarte-Tánori, K. G., y Peña-Ramos, M. O. (2021), consistió en analizar la producción científica (2014-2019) que vincula variables contextuales con la agresión escolar. A través del método PRISMA de revisión sistemática sobre 32 artículos, se concluye que la violencia es un fenómeno multicausal que requiere el modelo ecológico para entender cómo la escuela reproduce las carencias de comunicación y apego del hogar y el barrio. Su aporte a nuestra tesis radica en la importancia del contexto comunitario y el rol del observador; sugiere que la normalización de la violencia en el Carare podría estar ligada a la *falta de puentes de comunicación* y a la necesidad de los jóvenes de obtener en la escuela el reconocimiento que el entorno social les niega.

La investigación “Reconocimiento, violencia simbólica y violencia estructural en la educación universitaria”, de González Pérez, J. A. (2024), abordó conceptos filosóficos aplicados a la educación desde la teoría de Axel Honneth. Mediante una recopilación teórica y diálogo crítico con diversas referencias latinoamericanas, concluye que la educación actual es un mecanismo de dominación que genera *quiebres normativos* y *muerte social*, donde el sujeto no es reconocido en su dignidad. Este artículo nos ofrece el sustento teórico principal para nuestra pregunta de investigación: explica cómo la falta de reconocimiento jurídico y afectivo empuja a los estudiantes a replicar el *statu quo* de la violencia para evitar la *muerte psíquica* y ganar un lugar en un sistema que los invisibiliza.

El texto “Convivencia escolar desde el marco de la psicología evolutiva y de la educación”, de Zych, I. (2022), consistió en proponer un modelo de convivencia basado en la



prosociedad y el desarrollo normativo del alumnado. A través de una revisión de literatura científica, concluye que la convivencia positiva es un entrenamiento para la ciudadanía que depende de la inteligencia emocional y la empatía. Aporta a nuestra investigación una base psicológica para entender el *esquema dominio-sumisión*; nos permite analizar si los estudiantes del Carare normalizan la violencia porque han construido una *cultura de iguales* donde el reconocimiento solo se obtiene mediante el poder sobre el otro en lugar del diálogo.

En el artículo “Una reflexión para la transformación y cultura de paz en contextos escolares violentos y vulnerables socialmente”, de Solórzano, M., y Pérez, A. (2021), se analizó cómo la crisis social afecta la vida escolar en entornos vulnerables. Utilizando una metodología hermenéutica cualitativa, las autoras concluyen que la escuela actúa como una *caja de resonancia* de la violencia externa, naturalizándola cuando no se abordan los problemas de fondo. Este trabajo aporta a nuestro estudio la categoría de *identidad en la calle*; nos ayuda a comprender que los jóvenes del Carare pueden traer modelos de comportamiento basados en *la ley del más fuerte* para sobrevivir y ser reconocidos en un entorno de exclusión.

Finalmente, el estudio “Imaginarios sociales sobre violencia en el escenario educativo rural”, de Arcila-Rodríguez, W. O., Grisales-Sánchez, K., y Díaz-Grisales, V. (2022), consistió en comprender cómo niños de escuelas rurales en Manizales significan la violencia. Empleando una etnografía reflexiva y el enfoque de complementariedad, analizaron discursos y prácticas cotidianas, concluyendo que la violencia se normaliza como un *juego instituido* y una estrategia válida de socialización que otorga estatus dentro del grupo. Este es el aporte metodológico más robusto para nuestra tesis, ya que valida el uso de la etnografía para observar cómo *la pelea* y el control del otro son imaginarios que los estudiantes usan para configurar su identidad y buscar reconocimiento social en su vida cotidiana escolar.

La revisión de los antecedentes expuestos no solo responde a un criterio de exhaustividad académica, sino a una delimitación estratégica basada en la proximidad pedagógica y la pertinencia territorial. La focalización en departamentos como Santander, Boyacá y Meta permite una triangulación de contextos escolares donde el equipo investigador ejerce su labor docente, lo que garantiza una comprensión profunda de las dinámicas de convivencia en las regiones andina y de la Orinoquía. Este anclaje regional facilita la identificación de patrones de violencia escolar que son directamente transferibles al análisis del Colegio Integrado del Carare. Por otra parte, la inclusión de referentes internacionales, específicamente el modelo de Quebec (Canadá), responde a un criterio de especialidad lingüística, permitiendo el acceso a fuentes primarias en lengua francesa importantes en las tendencias globales en mediación escolar. En suma, este panorama geográfico y temporal (2019-2024) consolida una base documental que transita desde la observación local hasta el diálogo transcultural, proporcionando las herramientas teóricas necesarias para abordar la normalización de la violencia en los colegios.

Capítulo 3. Marco teórico

La normalización de la violencia escolar en el Colegio Integrado del Carare no se limita a hechos aislados, sino que configura una dinámica relacional en la que las agresiones cotidianas han sido incorporadas como formas legítimas de interacción entre estudiantes. En este contexto, la violencia deja de percibirse como una transgresión para convertirse en un recurso funcional dentro de la vida escolar, especialmente en la construcción de estatus entre pares.

En este marco, el presente estudio tiene como objetivo comprender la incidencia de la búsqueda de reconocimiento social en los procesos de normalización de la violencia escolar



en los estudiantes de educación media de esta institución. Para ello, el análisis se organiza en tres categorías: reconocimiento social, violencia escolar e identidad, además de tener en cuentas sus respectivas subcategorías, todas articuladas a partir de su manifestación en el contexto específico del colegio.

3.1. Reconocimiento social

El reconocimiento social es un concepto fundamental para comprender la integración social y la construcción de la identidad en contextos educativos. Desde la perspectiva de Axel Honneth, constituye una necesidad vital que condiciona la autonomía de los sujetos en el plano intersubjetivo, en tanto posibilita su autorrealización: Al respecto, el autor propone que “para llegar a una autorrealización lograda, el ser humano se encuentra destinado al reconocimiento intersubjetivo de sus capacidades y operaciones” (Honneth, 2011, p. 167). En este sentido, el acto de reconocer implica otorgar al otro un estatus moral y social como sujeto legítimo dentro de la interacción, a su vez que hace emerger la importancia que tiene la perspectiva de los otros sobre quién es o no reconocido.

Honneth (2011) distingue tres esferas del reconocimiento: el amor, que favorece la autoconfianza en relaciones afectivas; el derecho, que garantiza el autorrespeto al reconocer a los individuos como sujetos jurídicos; y la solidaridad, que promueve la autoestima mediante la valoración social de las capacidades individuales. Estas dimensiones evidencian que el reconocimiento articula aspectos afectivos, jurídicos y sociales.

Por su parte, Nancy Fraser plantea el reconocimiento como una cuestión de justicia vinculada al estatus social. Desde este enfoque, las sociedades deben garantizar la paridad de participación mediante la transformación de patrones culturales que generan subordinación. Así, el reconocimiento no solo es un proceso intersubjetivo, sino también una condición estructural para la igualdad (Fraser y Honneth, 2006).



Asimismo, el reconocimiento puede analizarse desde su negación. La invisibilidad social y otras formas de desprecio generan sentimientos de injusticia que impulsan luchas por la dignidad y la inclusión. En el ámbito escolar, estas dinámicas se relacionan con prácticas de exclusión y violencia simbólica que pueden llegar a normalizarse.

Finalmente, es clave diferenciar entre conocer y reconocer. Mientras el primero alude a la identificación cognitiva, el segundo constituye un acto público y performativo de valoración: “«conocer» es [...] la identificación no pública [...], mientras que «reconocer» se refiere a la apreciación como acto público” (Honneth, 2011, p. 166). De este modo, el reconocimiento se materializa en prácticas sociales que validan la dignidad del otro y hacen posible la convivencia.

3.1.1. Menosprecio

El menosprecio, o *Mißachtung*, se configura como la contraparte negativa del reconocimiento social y como una categoría clave para comprender las dinámicas de exclusión y violencia en contextos educativos. Desde la perspectiva de Axel Honneth, el menosprecio no se reduce a una falta de cortesía, sino que constituye una lesión a la integridad y autonomía del sujeto, afectando profundamente su relación consigo mismo. En este sentido, se entiende como una forma de patología social que impide la autorrealización al privar al individuo del reconocimiento necesario para construir una identidad íntegra.

Honneth (2011) identifica tres formas de menosprecio que corresponden a la negación de las esferas del reconocimiento. En la esfera afectiva, el maltrato y la violencia física vulneran la integridad corporal y afectan la autoconfianza. En la esfera jurídica, la desposesión de derechos y la exclusión social lesionan el autorrespeto al negar al sujeto su estatus como miembro pleno de la sociedad. Finalmente, en la esfera de la solidaridad, la indignidad, la injuria o la deshonra implican la desvalorización social de las capacidades y

formas de vida, afectando directamente la autoestima. Estas formas evidencian que el menosprecio opera como una negación sistemática de las condiciones que posibilitan el desarrollo personal.

Una manifestación particularmente relevante del menosprecio es la invisibilidad social, entendida como un proceso activo de negación del otro. No se trata de una simple falta de percepción, sino de un acto performativo mediante el cual se ignora la presencia del sujeto, negándole su *vigencia social* y su autoridad moral. Como señalan Hernández y Herzog (2011), la invisibilización implica comportarse frente a alguien “como si esta no estuviera” (Honneth, 2011, p. 34), constituyéndose en una forma de menosprecio moral.

Desde el enfoque de Nancy Fraser, el menosprecio se interpreta como una forma de reconocimiento erróneo vinculada a la justicia social. En este sentido, “constituye [...] una relación institucionalizada de subordinación y una violación de la justicia” (Fraser y Honneth, 2006, p. 37). Esta subordinación se produce cuando las instituciones estructuran la interacción mediante patrones culturales que impiden la participación en condiciones de igualdad, afectando la paridad participativa y consolidando jerarquías sociales excluyentes.

Asimismo, el menosprecio posee una dimensión afectiva fundamental. La experiencia de desprecio genera emociones como la vergüenza, la rabia o la indignación, las cuales funcionan como indicadores de injusticia social. En palabras de Honneth (2011), “la experiencia de desprecio siempre va acompañada de sensaciones afectivas” (p. 23), evidenciando que se ha producido una privación de reconocimiento. Estas experiencias no solo afectan la subjetividad, sino que también constituyen el motor de la lucha social, en tanto impulsan a los sujetos a reivindicar su dignidad y transformar las condiciones que reproducen su subordinación (Fraser y Honneth, 2006).



En síntesis, el menosprecio permite analizar las formas en que la negación del reconocimiento se materializa en prácticas sociales, institucionales y simbólicas que afectan la integridad de los sujetos. En el contexto escolar, esta categoría resulta especialmente útil para comprender cómo diversas formas de violencia —física, simbólica o estructural— se configuran como expresiones de desprecio que pueden llegar a naturalizarse en la vida cotidiana educativa.

3.1.2. Invisibilidad

La invisibilidad social constituye una categoría fundamental para comprender las formas sutiles de exclusión que operan en las relaciones sociales, en tanto representa el negativo del reconocimiento. Desde la perspectiva de Axel Honneth, no se trata de una imposibilidad física de percibir al otro, sino de una disposición social que impide reconocerlo como sujeto válido, produciendo una forma de *no existencia* en el plano social a pesar de su presencia material (Honneth, 2011).

El rasgo fenoménico central de la invisibilidad es el comportamiento de mirar *a través del otro*. Este proceso no es pasivo, sino activo y performativo: implica actuar frente a una persona como si no estuviera presente, suprimiendo gestos expresivos básicos como la mirada, el saludo o cualquier forma de validación. En este sentido, “la invisibilización es un proceso activo [...] un comportamiento respecto a una persona como si esta no estuviera” (Honneth, 2011, p. 32), lo que la convierte en una forma específica de desprecio.

La invisibilidad permite, además, precisar la distinción entre conocer y reconocer. Mientras que *conocer* remite a la identificación cognitiva de un individuo, *reconocer* implica un acto público de valoración. Así, un sujeto puede ser conocido —es decir, percibido físicamente— pero no reconocido socialmente. Como señala Honneth (2011), “«conocer» es [...] la identificación no pública [...], mientras que «reconocer» se refiere a la apreciación



como acto público” (p. 166). La invisibilidad surge precisamente cuando esta segunda dimensión es negada.

Una de las principales consecuencias de la invisibilidad es la restricción de la autoridad moral del sujeto. Reconocer a alguien implica admitirlo como interlocutor válido capaz de influir en la interacción; por el contrario, invisibilizarlo supone negarle dicha condición, excluyéndolo de la paridad comunicativa. En este sentido, la invisibilidad constituye una forma de menosprecio moral, en tanto priva al individuo del estatus de persona socialmente *inteligible* (Honneth, 2011).

Desde la perspectiva de Nancy Fraser, la invisibilidad puede entenderse como una forma de injusticia cultural vinculada al reconocimiento erróneo. Se manifiesta cuando los patrones institucionalizados de valor cultural hacen que ciertos sujetos o grupos sean considerados irrelevantes o inexistentes, impidiendo su participación en condiciones de igualdad (Fraser y Honneth, 2006). Asimismo, estos procesos pueden ir acompañados de formas de exclusión simbólica que dificultan la expresión de experiencias de injusticia, relegándolas al ámbito de lo privado o manteniéndolas fuera de la esfera pública.

En este orden de ideas, la invisibilidad social permite comprender cómo operan formas de exclusión no siempre explícitas, pero profundamente eficaces, en la negación del reconocimiento. En el contexto escolar, esta categoría resulta especialmente relevante para analizar aquellas prácticas cotidianas en las que ciertos sujetos son ignorados, silenciados o desvalorizados, contribuyendo a la normalización de la violencia en sus dimensiones más sutiles.

3.1.3. Falta de valoración

La falta de valoración, entendida como desvalorización social, se configura como una forma específica de menosprecio que afecta la esfera de la solidaridad en la teoría del



reconocimiento. Desde la perspectiva de Axel Honneth, esta categoría refiere a la privación de reconocimiento respecto a las capacidades, cualidades y logros de los sujetos, impidiéndoles ser considerados como contribuyentes valiosos dentro de la comunidad. En este sentido, la falta de valoración limita la posibilidad de desarrollar una relación positiva con las propias capacidades, afectando directamente la autoestima.

Esta forma de menosprecio se manifiesta a través de prácticas de deshonra, injuria o indignidad, mediante las cuales ciertos rasgos, formas de vida o aportes sociales son culturalmente descalificados. Tales procesos responden a sistemas hegemónicos de valoración que jerarquizan las actividades y cualidades humanas, asignando distinto prestigio social. Como señala Honneth (2011), “las posiciones muy distintas de las profesiones están sujetas [...] a un sistema hegemónico de valoración” (p. 83), lo que evidencia que la dignidad social se distribuye de manera desigual.

En las sociedades contemporáneas, esta valoración se encuentra estrechamente vinculada al trabajo y al denominado *principio del éxito*. La apreciación social de los individuos suele medirse en función de su aporte al trabajo organizado, lo cual genera jerarquías que tienden a infravalorar ciertas actividades —especialmente aquellas asociadas a lo manual, lo doméstico o lo feminizado—. En consecuencia, las desigualdades económicas pueden comprenderse también como luchas por el reconocimiento del valor social de determinadas contribuciones (Honneth, 2011).

Desde el enfoque de Nancy Fraser, la falta de valoración se interpreta como el resultado de patrones institucionalizados de valor cultural que degradan sistemáticamente ciertos rasgos o identidades. Así, “los patrones institucionalizados de valor cultural degradan de manera generalizada [...] la feminidad, la «no blancura», la homosexualidad” (Fraser y Honneth, 2006, p. 39), produciendo formas de subordinación de estatus que impiden la



participación en condiciones de igualdad. En este marco, la justicia no implica una estima homogénea, sino la garantía de condiciones equitativas para que todos los sujetos puedan acceder al reconocimiento sin ser previamente desvalorizados.

Una de las principales consecuencias de la falta de valoración es la afectación de la autoestima. La ausencia de reconocimiento en esta esfera genera un *hueco psíquico* que se expresa en sentimientos de vergüenza, frustración o rabia (Honneth, 2011), evidenciando la importancia del reconocimiento social en la constitución subjetiva. Así, la desvalorización no solo opera a nivel estructural, sino que impacta directamente en la experiencia vivida de los sujetos.

Así, la falta de valoración permite analizar cómo los sistemas culturales y sociales jerarquizan las contribuciones humanas, produciendo formas de exclusión simbólica que afectan tanto la dignidad como la participación social. En el contexto escolar, esta categoría resulta clave para comprender cómo ciertos estudiantes o grupos pueden ser sistemáticamente subestimados, lo que contribuye a la reproducción de desigualdades y a la normalización de formas de violencia simbólica.

3.2. Normalización de la violencia escolar

La normalización de la violencia escolar se fundamenta en la estructura disciplinaria que organiza la vida en las instituciones educativas. Michel Foucault, en su obra *Vigilar y castigar* (2013), analizó cómo la educación tradicional establecía el orden mediante una vigilancia estricta que buscaba el adiestramiento de los cuerpos. Este análisis resulta vigente porque las escuelas actuales mantienen reglamentos que clasifican el comportamiento en niveles o tipos de gravedad.



El autor afirma que “en el corazón de todos los sistemas disciplinarios funciona un pequeño mecanismo penal. Goza de cierto privilegio de justicia, con sus propias leyes, sus delitos especificados, sus formas particulares de sanción, sus instancias de juicio” (Foucault, 2013, p. 197). Esta estructura permite que las agresiones físicas entre estudiantes se procesen según el tipo de falta asignado en el manual de convivencia. Al poseer estas normas internas, la institución escolar integra la violencia en su funcionamiento cotidiano, permitiendo que la clasificación técnica de los actos reduzca su peso moral ante la comunidad al ser tratados como un trámite administrativo.

Esta aceptación de la violencia se intensifica cuando el control se aplica incluso a los actos más comunes del estudiante. El estudio de Foucault explica por qué los manuales de convivencia actuales, al dividir los conflictos en categorías, terminan normalizando el castigo constante al hacer que cualquier conducta sea objeto de juicio. El filósofo describe este proceso señalando lo siguiente:

Se trata a la vez de hacer penables las fracciones más pequeñas de la conducta y de dar una función punitiva a los elementos en apariencia indiferentes del aparato disciplinario: en el límite, que todo pueda servir para castigar la menor cosa; que cada sujeto se encuentre atrapado en una universalidad castigable-castigante (Foucault, 2013, p. 198).

Al estar rodeados de protocolos por conductas mínimas, los alumnos terminan percibiendo la agresión como una interacción ordinaria. Esta dinámica diluye la importancia de los actos violentos entre pares al convertirlos en un componente más del ambiente regulado. Cuando la violencia se vuelve un elemento castigable-castigante dentro de la rutina, deja de generar una respuesta moral profunda en los sujetos.

Para comprender por qué los estudiantes dejan de cuestionar este maltrato, es necesario revisar los planteamientos de Hannah Arendt en su libro *Eichmann en Jerusalén*

(2013). La autora estudió a los criminales del régimen nazi para explicar que el mal no siempre proviene de una maldad extraordinaria, sino de individuos que se adaptan acriticamente a un sistema legal y social agresivo. Arendt sostiene que “muchos no eran ni sádicos ni pervertidos, sino que eran, y siguen siendo, terroríficamente normales” (Arendt, 2013, p. 282). En las instituciones educativas, este concepto ayuda a entender que el alumno agresor suele ser un sujeto que se siente normal mientras maltrata, pues su conducta simplemente se ajusta a lo que el grupo y el ambiente aceptan como parte del funcionamiento diario de la escuela.

Finalmente, la normalización se sella mediante una falta de cuestionamiento que resulta más destructiva que los impulsos agresivos aislados. Arendt concluye que la ausencia de reflexión es la base que permite que la crueldad se mantenga en el tiempo sin ser desafiada. La autora sostiene que “tal irreflexión puede causar más daño que todos los malos instintos inherentes, quizá, a la naturaleza humana” (Arendt, 2013, p. 294). En las instituciones educativas, esta irreflexión colectiva permite que el maltrato sea visto como una condición natural del entorno. El fenómeno ocurre cuando los actores educativos permiten que la agresión sea procesada solo según la clasificación de tipo I, II o III, invisibilizando el sufrimiento real frente al cumplimiento técnico de los reglamentos.

Rita Laura Segato, en su obra *Contra-pedagogías de la crueldad* (2018), añade que esta insensibilidad es un proceso de aprendizaje sistemático que busca eliminar la empatía entre los sujetos. La autora explica que “llamo pedagogías de la crueldad a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas” (Segato, 2018, p. 11). Bajo esta mirada, la escuela puede convertirse en un espacio de adiestramiento donde el estudiante aprende a tratar a su compañero como si fuera un objeto sin valor. La repetición de las agresiones habitúa a los sujetos a un paisaje donde la



capacidad de conmovearse desaparece, consolidando el maltrato estudiante-estudiante como un hábito que ya no genera rechazo en la comunidad educativa.

En síntesis, la normalización de la violencia entrelaza la vigilancia institucional, la irreflexión individual y el adiestramiento pedagógico. El sistema escolar transforma el conflicto entre estudiantes en una clasificación de tipos de falta; los alumnos anulan su juicio crítico al sentirse normales mientras agreden; y el entorno enseña a tratar al compañero como una cosa. De este modo, la violencia deja de ser un evento excepcional para convertirse en el tejido mismo de la realidad escolar, donde la pérdida de la capacidad de conmovearse asegura la reproducción del maltrato sistemático e incuestionable.

3.2.1. Violencia escolar

La violencia escolar se analiza desde la perspectiva de Paulo Freire en Pedagogía del oprimido (2021) no solo como un acto físico, sino como una condición estructural del sistema educativo. El autor sostiene que el origen del conflicto se encuentra en una relación de dominio que anula la subjetividad del educando. Según el filósofo:

Toda situación en que, en las relaciones objetivas entre A y B, A explote a B, A obstaculice a B en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto, es opresora. Tal situación, al implicar la obstrucción de esta búsqueda es, en sí misma, violenta (Freire, 2021, p. 36).

Bajo esta lógica, la escuela ejerce una violencia primaria cuando impone dinámicas que impiden al estudiante reconocerse como autor de su propia historia, transformando la educación en un espacio de silenciamiento. Este entorno de opresión genera una respuesta agresiva que no siempre se dirige hacia la institución, sino que se desplaza hacia los pares, configurando lo que Freire denomina violencia horizontal.



El autor afirma que existe un “orden que, frustrándolos en su acción, los lleva muchas veces a ejercer un tipo de violencia horizontal con que agreden a los propios compañeros oprimidos por los motivos más nimios” (Freire, 2021, p. 43). El maltrato entre alumnos es el síntoma de un malestar social profundo; al no poder enfrentar la estructura que los limita, los jóvenes descargan su frustración contra sus iguales, reproduciendo la misma dinámica de exclusión que reciben de la sociedad.

Esta explicación sobre la agresión se complementa con la visión de Henry A. Giroux, quien en *Teoría y resistencia en educación* (2008) profundiza en cómo esa conducta resulta de un proceso donde el sistema social moldea la identidad del alumno. Giroux plantea que para transformar la convivencia es necesario que los jóvenes entiendan de qué manera han asimilado las formas de poder que los rodean. El autor sostiene que “es importante que los estudiantes afronten lo que la sociedad ha hecho de ellos, cómo se les ha incorporado ideológica y materialmente en sus reglas y lógica” (Giroux, 2008, p. 63). El maltrato entre pares es la puesta en práctica de esas reglas y lógicas de dominación que los estudiantes han hecho suyas.

Esta dinámica violenta se mantiene debido a que existe una separación entre lo que el estudiante entiende y la forma en que actúa. El filósofo advierte que la agresión responde a necesidades creadas por el entorno social que empujan a los jóvenes a repetir comportamientos de mando. Giroux afirma lo siguiente:

Hay muy poca preocupación por la tan frecuente contradictoria relación entre comprensión y acción, y por qué la una no siempre lleva hacia la otra. Parte de la respuesta puede residir en descubrir la génesis y operación de esas necesidades socialmente construidas que atan a la gente a estructuras de dominación más amplias (Giroux, 2008, p. 143).



Esto explica por qué el conflicto persiste a pesar de los esfuerzos por enseñar valores, ya que los alumnos están sujetos a impulsos de poder que los llevan a tratar al otro como un rival para marcar su lugar en la estructura escolar.

A este análisis sobre la identidad se suman las reflexiones de Hannah Arendt en *Entre el pasado y el futuro* (2018), quien estudia cómo la ausencia de una autoridad adulta mediadora deja al individuo vulnerable ante la presión del grupo. Mientras Giroux examina la asimilación de la lógica social, Arendt observa cómo esa lógica se vuelve tiránica cuando el estudiante queda abandonado a la dinámica de sus pares. La autora sostiene:

Dentro del grupo, por supuesto, el niño está mucho peor que antes, porque la autoridad de un grupo, aún de un grupo infantil, siempre es mucho más fuerte y más tiránica de lo que pueda ser la más severa de las autoridades individuales (Arendt, 2018, p. 232).

El maltrato surge cuando el espacio educativo se convierte en un ámbito cerrado donde el individuo pierde su autonomía frente a la voluntad colectiva. Esta situación provoca que la convivencia se rija por la fuerza del número, lo que anula el respeto. Arendt señala que el niño “está en la posición, por definición desesperada, de una minoría de uno enfrentada con la mayoría absoluta de todos los demás” (Arendt, 2018, p. 232). Al carecer de una autoridad responsable, los alumnos reaccionan mediante la agresividad para evitar el aislamiento.

A las reflexiones de Arendt sobre la tiranía del grupo se suma el análisis de Michel Foucault en *Vigilar y castigar* (2013), quien examina cómo la organización del espacio y el tiempo genera tensiones constantes a través de la jerarquización. El autor afirma lo siguiente:

El rango, en el siglo XVIII, comienza a definir la gran forma de distribución de los individuos en el orden escolar: hileras de alumnos en la clase, los pasillos y los estudios;



rango atribuido a cada uno con motivo de cada tarea y cada prueba y que obtiene de semana en semana, de mes en mes, de año en año; alineamiento de los grupos de edad unos a continuación de los otros (Foucault, 2013, p. 160).

Esta distribución obliga a los estudiantes a compararse y enfrentarse entre sí por el reconocimiento. Foucault advierte que el poder disciplinario moldea al individuo para que sea útil, lo cual genera una presión que deriva en maltrato. El filósofo afirma que “la disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles” (Foucault, 2013, p. 148). En la convivencia, esta docilidad implica una presión por ajustarse a la norma que violenta la singularidad. El maltrato entre pares repite esa lógica donde la agresión se utiliza para normalizar al compañero visto como un obstáculo para el orden del grupo.

En conclusión, la violencia escolar es un fenómeno multicausal donde la estructura institucional anula la relación horizontal. A través de Freire, se identifica que la agresión es el resultado de una opresión desplazada hacia el compañero; Giroux añade que los estudiantes actúan bajo reglas de poder asimiladas. Por su parte, Arendt y Foucault demuestran que el abandono de la autoridad y la jerarquía competitiva dejan al alumno atrapado en una dinámica tiránica. La violencia no es un accidente, sino el producto de un sistema que enseña a los sujetos a verse como rivales, consolidando el maltrato como la interacción primordial en la escuela.

3.2.2. Violencia física

La categoría de violencia física en la escuela se analiza bajo la distinción teórica de Slavoj Žižek en su obra Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales, donde diferencia la violencia subjetiva de la objetiva. El carácter engañoso de la visibilidad radica en que la agresión física, al ser un estallido evidente que perturba la calma, acapara toda la atención y se percibe como una anomalía irracional. Esta fascinación por lo visible impide notar que el



acto es solo la manifestación de un sistema que sostiene una paz aparente mediante una coacción invisible y constante. Respecto a esta distorsión perceptiva, el autor sostiene lo siguiente:

La violencia subjetiva se experimenta como tal en contraste con un fondo de nivel cero de violencia. Se ve como una perturbación del estado de cosas «normal» y pacífico. Sin embargo, la violencia objetiva es precisamente la violencia inherente a este estado de cosas «normal». La violencia objetiva es invisible puesto que sostiene la normalidad de nivel cero contra lo que percibimos como subjetivamente violento (Žižek, 2009. p. 10).

De este modo, el golpe en el aula no se entiende como un evento aislado, sino como el punto de ruptura donde la violencia sistémica se vuelve tangible. La agresión física es la señal de una estructura que funciona mediante una presión homogénea que solo se reconoce cuando el equilibrio institucional se quiebra.

Esta manifestación de la fuerza se vincula con los planteamientos de Johan Galtung en su libro Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización. El autor utiliza la noción de violencia directa para referirse a aquellos actos donde un emisor vulnera la integridad de otro sujeto, diferenciando el daño intencional del mal funcionamiento del sistema. Sobre la importancia de identificar al actor para clasificar la agresión, el autor afirma lo siguiente: “Si hay un emisor, un actor intencionado sobre las consecuencias de esa violencia, podemos hablar de violencia directa; si no lo hay, hablamos de violencia indirecta o estructural” (Galtung, 2003. p. 20).

En el ámbito pedagógico, la agresión física permite localizar un responsable de la fuerza aplicada, lo que la distingue de las fallas estructurales o climas pesados de la institución. Sin embargo, estas dimensiones están conectadas, ya que el autor advierte que la



violencia física puede ser una respuesta a la organización jerárquica. Al respecto, el autor señala lo siguiente: “A la violencia estructural le seguirá la violencia directa ejercida por ese centro situado arriba, pero también la que surja desde abajo, desde la periferia” (Galtung, 2003. p. 101).

Finalmente, Estanislao Zuleta en Elogio de la dificultad y otros ensayos profundiza en la raíz de este emisor al señalar que la agresión física brota de la incapacidad para procesar la hostilidad constitutiva de las relaciones humanas. El recurso a la fuerza es la salida simplista que busca eliminar la diferencia del otro cuando esta genera angustia por cuestionar las propias verdades. Esta violencia escolar se fundamenta en la pretensión de una armonía sin fisuras, donde cualquier oposición es vista como una amenaza que debe ser suprimida en lugar de comprendida. El golpe surge, así como una renuncia al pensamiento arduo y un refugio en el dogmatismo, prefiriendo la eliminación del oponente a la labor de interpretar la realidad social. Sobre la necesidad de reconocer el conflicto como base de lo social para evitar que escale a la agresión, el autor afirma lo siguiente: “Es necesario comenzar por reconocer que el conflicto y la hostilidad son fenómenos tan constitutivos del vínculo social como la interdependencia misma” (Zuleta, 2017. p. 85).

En conclusión, la violencia física en el ámbito escolar constituye el síntoma visible de una crisis en la gestión del conflicto y la alteridad. Žižek demuestra que el estallido corporal funciona como un velo que oculta la violencia objetiva que sostiene la institución; Galtung permite identificarla como una acción directa e intencionada de un emisor sobre el cuerpo; y Zuleta expone que su origen reside en la renuncia al pensamiento frente a la dificultad de convivir con la diferencia sin pretender anularla. La agresión física no es un hecho fortuito, sino la marca tangible de una institución que, al no ofrecer herramientas para tramitar la



hostilidad de forma simbólica ni aceptar la naturaleza conflictiva de lo humano, termina por permitir la coacción sobre el cuerpo como único método de resolución.

3.2.3. *Violencia simbólica*

La categoría de violencia simbólica se constituye como un eje analítico fundamental para desentrañar los mecanismos de poder que operan de manera silenciosa y naturalizada dentro de las instituciones sociales, específicamente en el ámbito educativo. Este concepto, desarrollado por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, permite identificar cómo el sistema escolar no se limita a la transmisión de conocimientos técnicos o científicos, sino que funciona como un espacio de imposición de significados que son aceptados como legítimos por los sujetos, ocultando sistemáticamente las relaciones de fuerza que sostienen dicha autoridad. La invisibilidad de la coacción es precisamente lo que garantiza su eficacia, ya que la dominación se ejerce con la complicidad de quienes la padecen, quienes al carecer de instrumentos de conocimiento ajenos a los que la propia institución suministra, terminan por reconocer como natural un orden que es eminentemente arbitrario. La escuela no es, por tanto, un terreno neutral de movilidad social, sino un aparato de reproducción que legitima la cultura de los grupos dominantes bajo el velo de la objetividad y el mérito académico.

En la obra *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, se estructura la base de esta teoría al analizar la acción pedagógica como una herramienta de reproducción social que opera mediante la inculcación. Para estos autores, la escuela es el lugar donde se impone una arbitrariedad cultural que favorece a los grupos dominantes al presentar sus valores, lenguajes y estilos de vida como los únicos universales y válidos. La violencia simbólica reside en esta transfiguración del poder social en autoridad pedagógica, logrando que la imposición de una cultura específica se perciba como un acto neutro de formación y desarrollo de capacidades. Sobre la definición técnica de este mecanismo y su



aplicación directa en el marco de la acción educativa, los autores establecen lo siguiente en la página 25:

Todo poder de violencia simbólica, o sea, 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... Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron, 2007, p. 25).

Bajo esta lógica, la violencia simbólica se infiltra en la subjetividad del estudiante mediante el desconocimiento de su carácter arbitrario y violento. El aula se transforma en el sitio donde se sanciona qué saberes son dignos de ser aprendidos y cuáles deben ser relegados a la marginalidad, construyendo una normalidad institucional que desactiva cualquier cuestionamiento de fondo. La escuela no necesita recurrir a la coacción física o al castigo corporal constante para asegurar el orden y la disciplina, ya que ha logrado que los agentes internalicen las jerarquías escolares como si fueran el resultado de talentos biológicos o méritos individuales ganados en igualdad de condiciones. Esta naturalización asegura que el orden social se reproduzca de forma casi automática, transformando el privilegio social en éxito escolar y la exclusión sistemática en una deficiencia individual de aptitud que el propio sujeto termina por aceptar como una realidad justa y necesaria para el funcionamiento de la sociedad.

Esta problemática se expande y se profundiza en la obra Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción, donde Pierre Bourdieu analiza la dimensión de la reproducción cultural y el papel determinante que juega el sistema de enseñanza en la legitimación de las posiciones sociales. La eficacia de la violencia simbólica radica en que el sistema de enseñanza



contribuye a fijar la estructura del espacio social al legitimar la distribución desigual de los recursos culturales, presentándolos como dotes naturales. La institución escolar actúa como un filtro que confirma las posiciones de clase al validar únicamente el capital cultural de origen que los estudiantes de sectores favorecidos ya poseen por su cuna. Al participar en esta dinámica, los individuos incorporan las divisiones del mundo social como si fueran categorías universales de la inteligencia o el comportamiento. Sobre la función de la escuela en el mantenimiento de este equilibrio desigual a través de la herencia, el autor señala lo siguiente en la página 33: “Mecanismos, extremadamente complejos, a través de los cuales la institución escolar contribuye (insisto sobre este término) a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social” (Bourdieu, 2005, p. 33).

De este modo, la violencia simbólica en el aula se manifiesta en la capacidad de la institución para definir qué es lo valioso y quién tiene el derecho a ser reconocido como exitoso. Los juicios de los profesores, las calificaciones y las jerarquías de las asignaturas actúan como actos simbólicos que confirman quién pertenece al grupo de los elegidos y quién debe aceptar su subordinación. Sin embargo, esta dominación no es únicamente vertical; se reproduce de forma horizontal en la interacción cotidiana entre pares. Los estudiantes, al haber internalizado los esquemas de valoración oficiales, se convierten en agentes de violencia simbólica al juzgar a sus compañeros bajo los mismos criterios de exclusión estética y cultural. Las formas de hablar, de vestir o los intereses que se alejan del estándar escolar son motivo de sanción social y estigmatización entre iguales. Este proceso exige que las formas de vida propias, cuando no coinciden con la norma, sean vistas bajo una lente de carencia o inferioridad por los mismos portadores. Al respecto de esta distorsión perceptiva que sufren los sujetos frente al modelo dominante, el autor afirma:

Habría que precisar este análisis de la lógica —el de la violencia simbólica— que exige que las artes de vivir dominadas casi siempre sean percibidas, por sus propios portadores, desde el punto de vista destructor y reductor de la estética dominante (Bourdieu, 2005, p. 21).

La violencia simbólica es fundacional porque establece los límites de lo pensable dentro del entorno pedagógico y social. El conflicto escolar, frecuentemente reducido a manifestaciones de agresión física, es en realidad el síntoma de una estructura profunda que exige la renuncia a la identidad propia para obtener el reconocimiento de la norma académica oficial. La eficacia de esta coacción es tal que los sujetos participan activamente en su propia dominación al reconocer la autoridad de los instrumentos de conocimiento que los clasifican, perdiendo la capacidad de cuestionar la arbitrariedad de un sistema que los mide con una vara ajena a su realidad material. Los estudiantes que no se ajustan al modelo son vistos por sus pares como menos capaces o valiosos, replicando la violencia estructural en microinteracciones que refuerzan el sentimiento de exclusión y fracaso, haciendo que el orden escolar parezca una verdad absoluta e incuestionable para todos sus integrantes.

Finalmente, Byung-Chul Han en su obra *Topología de la violencia* vincula estos planteamientos con las transformaciones de la violencia en la modernidad contemporánea, donde la agresión se retira de la escena visible para trasladarse a las estructuras microfísicas y psíquicas del sujeto. Han observa que la violencia ya no se presenta principalmente como una irrupción externa que genera resistencia o rebelión, sino que se vuelve camaleónica para adaptarse a las circunstancias y volverse imperceptible al confundirse con la libertad o la autorrealización. En la escuela actual, esta forma de poder se entrelaza con la propia subjetividad, haciendo que la dominación se viva como una disposición natural de la conducta y no como un mandato impuesto desde afuera. La violencia simbólica ahorra



energía al sistema social al eliminar la necesidad de una vigilancia externa constante o de un castigo físico punitivo, ya que el orden se mantiene porque los sujetos han incorporado los mandatos de tal forma que se autodisciplinan mediante el hábito y la convicción. En la institución escolar, esto se traduce en una presión silenciosa que obliga a la homogeneidad y al rendimiento, donde el conflicto es suprimido por la fuerza de la costumbre y la aceptación pasiva de las reglas. La violencia en el aula deja de verse como una imposición para entenderse como la forma natural de habitar el espacio. Sobre la naturalización de este proceso y su eficacia técnica en la economía del poder, el autor explica lo siguiente en la página 10:

La violencia simbólica también se sirve del automatismo del hábito. Se inscribe en las convicciones, en los modos de percepción y de conducta. A su vez, la violencia se naturaliza... Mantiene el orden de dominación vigente sin ningún tipo de esfuerzo físico o material (Han, 2016).

La conexión entre estos autores permite comprender que la violencia simbólica es el cimientamiento de la normalidad social en la escuela. Mientras Bourdieu y Passeron identifican la arbitrariedad cultural que se impone mediante la acción pedagógica inicial, Bourdieu aclara que esta dominación se asienta en procesos que reproducen la estructura del espacio social a través de la distribución del capital cultural y que se replican horizontalmente entre los alumnos mediante la adopción de una estética reductora. Han, por su parte, expone cómo esta invisibilización se perfecciona al integrarse en los hábitos y convicciones más profundos del sujeto, eliminando la necesidad de la fuerza material manifiesta. La violencia simbólica en el aula es el resultado de una estructura que no necesita golpear para someter, sino que prefiere moldear las percepciones para que la dominación, tanto vertical como horizontal, sea reconocida como un orden legítimo e inevitable. Este sistema de poder silencioso asegura que



la escuela cumpla su función de reproducción social bajo un velo de consenso que oculta la hostilidad constitutiva de las relaciones de fuerza, haciendo que la desigualdad se viva como una realidad necesaria aceptada por todos los miembros de la comunidad educativa.

En conclusión, la violencia simbólica en el ámbito escolar constituye el síntoma invisible de una estructura que garantiza la reproducción social mediante el consenso, el desconocimiento y el hábito. Bourdieu y Passeron demuestran que la acción pedagógica funciona como un velo que oculta la imposición de una arbitrariedad cultural que añade fuerza a las relaciones de poder preexistentes; Bourdieu detalla la inscripción subjetiva de la estética dominante que condiciona la autopercepción de los estudiantes y fomenta la segregación entre pares mediante juicios basados en el capital cultural; y Han sitúa su origen en la naturalización de la coacción a través del automatismo conductual que sostiene el orden sin esfuerzo material. La violencia simbólica no es un hecho fortuito ni una anomalía del sistema, sino la marca de una institución que, al no proveer herramientas para cuestionar los instrumentos de conocimiento que ella misma impone, termina por convertir la desigualdad en una verdad necesaria aceptada por todos, manifestándose incluso en la desvalorización recíproca entre los propios alumnos como método de resolución de su identidad social.

3.3. Identidad

La identidad es un concepto importante dentro de las relaciones sociales, ya que refleja aquellas características en común que pueden compartir un grupo de personas o una comunidad en específico. El análisis del concepto de identidad nos puede ayudar a comprender algunas dinámicas de interacción que se presentan en el ambiente escolar y de esta manera poder reflexionar en torno al tema de la violencia escolar.

Restrepo, E. (2007) señala que el término de identidad cuenta con algunas características distintivas que reflejan dos miradas principales: Desde una mirada interna que



está asociada al sentido de pertenencia que un grupo de personas puede adquirir y una mirada externa, haciendo referencia a las situaciones de exclusión o señalamiento que se han establecido hacia ciertas comunidades o identidades. Desde la mirada interna, las identidades consiguen un valor profundo para las comunidades por que se han construido a partir de fenómenos históricos o experiencias colectivas; sin embargo, se han establecido en las diferentes sociedades prácticas de diferenciación que reflejan una mirada de exterioridad. Al respecto Restrepo, E. (2007) afirma: “Las prácticas de diferenciación y marcación no sólo establecen una distinción entre las identidades, sino que a menudo se ligán con la confrontación de jerarquías económicas, sociales y políticas” (p. 27).

A partir de estas distinciones que han sido establecidas en las sociedades, las identidades se han convertido en lugares de resistencia y empoderamiento de aquellas comunidades o grupos de personas, que de un modo u otro han sentido algún tipo de exclusión o reducción, haciendo que estos cuestionen y confronten las relaciones de poder constituidas. Ante esta perspectiva, Restrepo, E. (2007) señala que han surgido las identidades proscritas, que hacen referencia a aquellas que han sido estigmatizadas y que tiene por objeto la resignificación de sus colectividades.

Aterrizando lo expuesto por el autor Restrepo, E. (2007) al ambiente escolar, es posible que se puedan presentar dentro de este, variados grupos identitarios que marcan una visible diferenciación de características o rasgos que se logren compartir entre los estudiantes. Sin embargo, estas diferenciaciones pueden verse de manera negativa por los mismos, buscando opacar estas diferencias presentes. En este sentido, es necesario analizar la forma en que es vista la otredad por parte de los estudiantes y reflexionar si este fenómeno, influye de alguna manera en el desencadenamiento de la violencia escolar y su normalización.

3.3.1. Estatus Social

El concepto de Estatus Social está asociado a la posición que ocupa una persona o un grupo de personas dentro de una sociedad, formando de esta manera una jerarquización entre los individuos. Estos posicionamientos dentro de una sociedad han generado que ciertos grupos sociales sean excluidos o estigmatizados, provocando desigualdades, injusticias y con ello problemas, conflictos y escenarios de violencia.

Las diferencias han sido motivo de jerarquización ya que se han utilizado para justificar las desigualdades, la dominación y distribución desigual de los recursos, esta clasificación se ha evidenciado por medio de la implantación de: “Distinciones de clase, de género, de generación, de lugar, raciales, étnicas, culturales, etc.” (Restrepo, E, 2007, p.27). En relación con el contexto educativo, estas distinciones se pueden presentar dentro de los entornos escolares, necesarios de analizar desde la perspectiva de los estudiantes, con el fin de identificar si estos buscan de alguna manera fijar un *estatus social* dentro de ellos.

De igual manera el estatus social busca de alguna manera establecer prácticas de dominio; instaurando conductas de exclusión, discriminación y violencia hacia aquellos grupos que desean subordinar. Estas prácticas han sido naturalizadas en diferentes escenarios, como lo es en el entorno escolar, en el que se evidencian por parte de los estudiantes tratos agresivos, a nivel verbal, físico o psicológico y que se convierten en hábitos cotidianos de los estudiantes.

Capítulo 4. Marco metodológico

4.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación que se llevará a cabo para la construcción del trabajo será cualitativo ya que se orientará en la interpretación, descripción y análisis de las diferentes perspectivas que tienen los estudiantes frente al tema de la normalización de la violencia



escolar; al respecto, Taylor, S, J. y Bodgan, R. (1986) definen la investigación cualitativa como “la producción de datos descriptivos, como son las palabras y los discursos de las personas, quienes lo expresan de forma hablada y escrita, además de la conducta observable” (p.20).

Este trabajo de investigación realizará un estudio de la realidad que se presenta en la escuela, realizando una interpretación de las causas principales que han llevado a normalizar la violencia en el entorno escolar. Como lo afirma Von Glaserfeld, (1995), como se citó en Huamán Rojas et al., (2022), la investigación cualitativa se plantea acerca del conocimiento de la realidad que estudia, teniendo en cuenta los relatos y la observación de los sujetos y el contexto que desea investigar.

La investigación cualitativa se implementa cuando tiene como objetivo el estudio de fenómenos sociales, en este caso interpretar las principales causas que han llevado a normalizar la violencia en el entorno escolar, así como la identificación de las acciones que se llevan a cabo en las instituciones para prevenir la violencia escolar. Estos fenómenos sociales son difíciles de analizar desde la investigación cuantitativa, ya que requiere de la mirada de los actores sociales, y es por esto, que, se requiere de la descripción de los relatos y experiencias de los sujetos maestrantes.

Esta investigación aborda el tema de la violencia escolar, y con ello, busca indagar acerca del entorno y el contexto que han llevado a la normalización de esta problemática, incluyendo la perspectiva que tienen los sujetos y escenarios que participan, pues estos son fundamentales para el análisis y la comprensión del fenómeno a estudiar. Como lo describe Lecompte, (1995): “La mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los acontecimientos y centran su indagación en aquellos contextos tomados tal y como se encuentran, en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y

experimentan directamente” (p.7). Teniendo en cuenta lo anterior, se define esta investigación de tipo cualitativo, ya que se integra al escenario de estudio y tiene en cuenta a los sujetos que hacen parte de este, así como sus perspectivas, extrayendo sus percepciones por medio de observaciones directas, entrevistas, narraciones, etc.

4.2. Método de investigación

Para el desarrollo de la investigación que deseamos llevar a cabo, acordamos como equipo de trabajo abordar el método de investigación llamado Etnografía Educativa. Para Álvarez (2011), “la etnografía escolar se ocuparía de realizar estudios descriptivos de la cultura escolar, tanto a nivel de los centros como de las aulas.” (p. 268), carácter relevante para nuestra investigación, consistente en comprender la naturaleza de la normalización de la violencia escolar en la Institución Colegio Integrado del Carare (CICA) , dentro de los grupos de estudiantes de grado décimo, inmersos en los contextos particulares que contienen a las comunidades educativas de las que somos parte y orientados por el interés de develar, gracias a la emergencia y entendimiento de las causas de diversa índole, las estructuras que mantienen e impulsan la existencia de este fenómeno cultural y social tan arraigado en la forma de interactuar de los estudiantes entre sí, según lo presenta el planteamiento del problema y las indagaciones preliminares hechas con estudiantes, directivos docentes y psicoorientadores. En la etnografía educativa encontramos la posibilidad de interactuar estrechamente con los sujetos de estudio y, en calidad de etnógrafos, observar e interpretar la información recogida desde la triangulación posible entre la perspectiva de las comunidades tenidas en cuenta en este proceso investigativo, la voz de un conjunto de autores que aportarán el saber teórico y nuestro aporte reflexivo y propositivo a partir de las experiencias vividas. Describe Figueroa (2015) al emplear el mismo método para realizar su investigación:

La observación participante en diferentes instancias (clases, recreos, reuniones, actividades extracurriculares, etc.) y la focalización de la observación de clase en un curso (séptimo año de Educación Básica) junto con la realización de extensas entrevistas en profundidad a los profesores, entrevistas semiestructuradas a los niños y *focus groups* con los apoderados, permitió abordar de una manera holística la escuela como comunidad de práctica (p. 660).

A partir de esto notamos que la etnografía educativa se corresponde con el interés y los contextos dentro de los cuales se desarrollará el ejercicio investigativo, pues se precisa de un contacto cercano con diferentes actores dentro de las comunidades educativas y la observación directa de los fenómenos que se presentan para poder caracterizarlos y comprender su estructura.

4.3. Enfoque epistemológico

Nuestro trabajo se sitúa en un enfoque epistemológico interpretativo, pues comprendemos que el conocimiento en educación surge a partir de la interacción entre sujetos que otorgan sentido a sus experiencias. Desde esta postura, seguimos la hermenéutica de Gadamer, quien propone que toda comprensión es un encuentro de horizontes de sentido. Esto significa que cada persona interpreta la realidad desde su historia, creencias y vivencias, y que comprender al otro implica abrirnos a su mundo, escucharlo sin imponer nuestra perspectiva. Por ejemplo, cuando un estudiante reacciona con agresividad, no basta con sancionar la conducta: es necesario comprender qué experiencias previas dan lugar a esa forma de relacionarse en la escuela. De este modo, la investigación no se limita a observar hechos, sino a interpretar los significados que tienen para quienes los viven.

Gadamer (2003) afirma:



Comprender no es un acto reproductivo, sino un proceso en el cual el horizonte del intérprete se fusiona con el horizonte del texto o del otro. Esta fusión de horizontes no significa imposición de una interpretación sobre la otra, sino apertura hacia significados hasta entonces desconocidos (p. 375).

La clave de esta cita radica en que comprender a los estudiantes no es repetir lo que dicen o asumir que ya sabemos lo que sienten; es permitir que sus experiencias transformen nuestra forma de ver la realidad. Por ejemplo, frente a la violencia normalizada, el docente amplía su propio horizonte cuando reconoce que ciertas conductas que él consideraba naturales pueden estar afectando la dignidad de algunos estudiantes. La comprensión cambia al comprendernos mutuamente.

Además, consideramos el aporte de Ricoeur (1976), quien entiende las acciones humanas como textos que deben interpretarse para encontrar sus sentidos profundos. El autor plantea que “explicar más es comprender mejor, porque toda comprensión profunda exige desentrañar las estructuras de sentido que la sostienen” (p. 87). Esta idea significa que lo que los estudiantes hacen nunca es solo lo que se ve. Los insultos, el aislamiento o la burla reiterada pueden ser leídos como un *texto* en el que se expresan miedos, luchas por reconocimiento o la reproducción de modelos violentos aprendidos fuera de la escuela. Interpretar estas acciones no es justificar la agresión, sino comprender qué origina la vulneración de derechos para intervenir con mayor justicia y pertinencia.

Igualmente, este enfoque reconoce que la investigación educativa debe involucrar la voz de los participantes. Los estudiantes, docentes y familias no son objetos de estudio, sino intérpretes de su propia realidad. Al escucharlos se facilita no solo la producción de conocimiento, sino la conciencia crítica sobre sus prácticas de convivencia. Así, el acto de interpretar en conjunto constituye un primer paso hacia la transformación.

Finalmente, asumimos que interpretar no es solo describir lo que ocurre, sino comprenderlo a la luz de propósitos educativos y éticos. En nuestro caso, la hermenéutica nos permite analizar cómo la violencia se vuelve cotidiana en las escuelas y, además, reflexionar sobre estrategias pedagógicas que promuevan relaciones basadas en la empatía, el respeto mutuo y la garantía de los derechos humanos. Estos valores se concretan en prácticas como el diálogo, la participación de los estudiantes en la toma de decisiones y la visibilización de quienes han sido históricamente silenciados. En síntesis, la interpretación se convierte en una herramienta para dignificar la experiencia escolar y fortalecer la convivencia democrática.

4.4. Fases de Investigación

La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque de la etnografía educativa, entendida como una metodología orientada a comprender las dinámicas, significados e interacciones que se construyen dentro de los contextos escolares. En este sentido, se retomaron los aportes teóricos y metodológicos de diversos autores que plantean fases y procedimientos para la realización rigurosa de estudios etnográficos en el ámbito educativo.

En primer lugar, se consideraron las fases propuestas por Sabirón (2006, como se citó en Sequera, 2014), quien señala que la investigación etnográfica inicia con una fase descriptiva, en la cual el investigador realiza una descripción densa y subjetiva de la situación estudiada, integrando tanto su interpretación como las percepciones de los sujetos participantes. Posteriormente, se desarrolla una fase interpretativa, orientada a contrastar la información obtenida mediante diferentes fuentes e instrumentos, con el propósito de garantizar la credibilidad y pertinencia de los datos recolectados.

De igual manera, se tuvo en cuenta la fase evaluativa, entendida como el momento en el que se revisan de manera global los procesos y resultados obtenidos, permitiendo efectuar ajustes metodológicos cuando sea necesario. Asimismo, la fase crítica favoreció una reflexión

constante sobre la práctica investigativa y las dinámicas observadas, promoviendo la comprensión y transformación de las situaciones identificadas dentro del contexto educativo. Finalmente, la fase generativa permitió integrar teoría y práctica en una construcción coherente, comprensiva y sistemática del fenómeno estudiado (Sabirón, 2006, como se citó en Sequera, 2014).

Por otro lado, la investigación retomó las etapas señaladas por Wilson (1977, como se citó en Sequera, 2014), especialmente en lo relacionado con la determinación del nivel de participación del investigador dentro del escenario educativo. Desde esta perspectiva, la etnografía reconoce que las acciones y discursos de los sujetos están influenciados por el contexto social, razón por la cual el investigador debe asumir una participación consciente y reflexiva durante el proceso de recolección de información.

En cuanto a la recolección de datos, Wilson (1977, como se citó en Sequera, 2014) destaca la importancia de observar tanto las interacciones verbales como no verbales de los participantes, considerando elementos como gestos, posturas, comportamientos, patrones de acción y formas de interacción entre los sujetos y el investigador. Estos aspectos permitieron comprender con mayor profundidad las estructuras significativas que configuran la realidad educativa estudiada.

Asimismo, para la organización metodológica del estudio, se siguieron los pasos planteados por Pulido y Prados (1999, como se citó en Sequera, 2014) para la etnografía educativa. Inicialmente, se realizó la selección del diseño de investigación, definiendo el objeto de estudio y los propósitos de la investigación. Posteriormente, se determinaron las técnicas de recolección de información, privilegiando la observación participante y las entrevistas como instrumentos fundamentales para el acercamiento al contexto escolar.

Seguidamente, se efectuó el acceso al escenario de investigación, posibilitando el contacto directo con las dinámicas sociales e interacciones cotidianas de los participantes. Después, se llevó a cabo la selección de los informantes, estableciendo relaciones de confianza y cercanía que facilitaron el desarrollo del trabajo de campo. La recogida de datos se realizó mediante una observación constante y detallada del entorno educativo, registrando situaciones, comportamientos y experiencias relevantes para la investigación.

De manera simultánea, se desarrolló el procesamiento de la información a través de un análisis inductivo que permitió la construcción de categorías interpretativas a partir de los datos obtenidos. Finalmente, se elaboró el informe final de investigación, integrando las descripciones del trabajo de campo con los referentes teóricos que sustentan el estudio, permitiendo así una comprensión amplia y contextualizada de la realidad educativa analizada.

4.5. Descripción de la Población

La población participante de la presente investigación estuvo conformada por estudiantes de grado décimo del Colegio Integrado del Carare, institución educativa ubicada en la zona urbana del municipio de Cimitarra, Santander. Los participantes correspondieron a adolescentes con edades entre los 14 y 17 años, hombres y mujeres pertenecientes al contexto urbano del municipio.

El contexto social de los estudiantes se encuentra marcado por las dinámicas históricas de un territorio que vivió procesos de violencia y conflicto armado interno entre las décadas de 1970 y 2000. Aunque en la actualidad se evidencian procesos de reconstrucción y restauración del tejido social, aún persisten algunas prácticas violentas en la resolución de conflictos cotidianos, situación que incide en las dinámicas de convivencia y en las experiencias sociales de los jóvenes participantes.



La investigación contó con la participación directa de 12 estudiantes, quienes hicieron parte de las entrevistas semiestructuradas y de las actividades de cartografía social. Asimismo, se desarrolló observación participante en cinco grupos correspondientes al grado décimo, permitiendo una aproximación amplia a las dinámicas escolares y relacionales presentes en el contexto educativo.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, voluntario y por conveniencia, teniendo en cuenta criterios relacionados con su experiencia frente al problema de investigación y su reconocimiento como líderes dentro de sus grupos de pares. Además, el vínculo previo existente entre los estudiantes y el docente investigador —quien se desempeña como docente del área de Lenguaje— facilitó el establecimiento de relaciones de confianza y cercanía durante el trabajo de campo.

El proceso investigativo se desarrolló durante un periodo de cuatro meses, tiempo en el cual se implementaron diferentes técnicas de recolección de información, entre ellas la observación de aula, las entrevistas individuales y la aplicación de talleres con grupo focal, estrategias que permitieron obtener una comprensión profunda de las experiencias y significados construidos por los participantes en su contexto escolar.

4.6. Instrumentos y Técnicas de Recolección de Información

4.6.1. Técnica de Observación participante

La observación participante es fundamental en el enfoque hermenéutico—interpretativo, porque permite comprender la acción humana desde los significados que los sujetos construyen en su vivir cotidiano. En esta perspectiva, el investigador ingresa al mundo social que estudia, participa y dialoga para interpretar los sentidos que emergen en esa convivencia. Como señala Geertz (1987): “Hacer etnografía es como tratar de leer un



manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, incoherencias y comentarios sospechosos” (p. 20). Esta imagen muestra que comprender la realidad implica involucrarse y reconstruir significados desde dentro, tarea que solo es posible mediante la observación participante.

En métodos como la etnografía educativa la observación participante se convierte en la herramienta que permite captar la experiencia de los actores y comprenderla desde su propio horizonte. La participación directa del investigador facilita interpretar prácticas, relaciones y sentidos que se manifiestan en cada contexto, permitiendo contrastar casos y situaciones. Como afirma Stake (1999): “El estudio de caso se ocupa de la comprensión de las personas y de sus interacciones, de sus significados y de sus experiencias” (p. 16). Por ello, la observación participante resulta indispensable para interpretar la complejidad vivida en los escenarios educativos.

4.6.1.1. Instrumento Diario de campo

Al lado de la observación participante, inseparable de ella por su finalidad conservadora de la memoria de lo que se experimenta en el ejercicio etnográfico, el diario de campo se muestra como un instrumento que integra diferentes aspectos de la perspectiva de quien está investigando y organiza, en forma de notas, aquello que percibe el etnógrafo, no sólo en la materialidad, sino en la emocionalidad y la racionalidad. Lo define Hernández y Soto en Sánchez y Martínez (2020) como

Un instrumento del y para el aprendizaje que permite al profesor conocer mediante registros descriptivos, analíticos y críticos los comportamientos, las actividades, los eventos y otras características que suceden durante una observación o una práctica con la finalidad de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos (p. 301).

En el trabajo investigativo que adelantamos, resulta pertinente llevar un diario de campo, toda vez que nuestro propósito es adentrarnos en la comunidad de estudiantes que

atendemos diariamente en el aula de clase y observar de cerca las maneras en que interactúan. Nuestro interés entonces será el de indagar, junto a los alumnos, acerca de sus prácticas violentas en el relacionamiento social natural de la escuela. Por lo tanto, es adecuado implementar un diario de campo que nos permita recoger la experiencia in situ, para que luego, en un ejercicio hermenéutico y analítico, podamos interpretar, a la luz de algunos referentes teóricos, lo percibido en cada interacción abordada. Por consiguiente, movidos por el interés de la sistematización de la información, Luna, Nava y Martínez (2022) expresan que “El diario de campo es una herramienta que permite realizar un proceso metodológico en donde se registra la experiencia de los participantes (Kroef et al., 2020)” (p. 248)

4.6.2. Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada Alonso (1999) en Tonon (2008) la define como: “La recolección de un conjunto de saberes privados que aportan a la construcción del sentido social, de la conducta individual o del grupo de referencia el sujeto entrevistado, para permitir la entrada en un lugar comunitario de la realidad” (p.228). Este instrumento de recolección es pertinente para este trabajo de investigación, ya que las personas entrevistadas pueden aportar información importante frente a la normalización de la violencia escolar desde sus experiencias y perspectivas personales que son fuente enriquecedora de análisis de la realidad.

Asimismo, este instrumento de indagación posibilita el encuentro entre sujetos, permitiendo una visión subjetiva de las temáticas a enfocar, teniendo en cuenta su contexto y construyendo una lectura más analítica desde la perspectiva de los individuos involucrados, ya que estos son partícipes directos de la realidad que se desea observar. Al respecto Greele (1990) en Tonon (2008) afirma que la entrevista semiestructurada “facilita el análisis de saberes socializados, que han sido contruidos en la práctica directa, este análisis es da a

través de la experiencia que del tema poseen las personas que a la vez son parte y producto de la acción estructurada” (p. 50).

4.6.3. Cartografía Social

La cartografía social es una herramienta que enriquece la visión y perspectiva que tiene una comunidad o un grupo de personas acerca de su territorio, ya que comunica por medio de imágenes, símbolos y signos la realidad del espacio. Este tipo de representación permite comprender de manera más cercana las dinámicas que se desean estudiar frente a un espacio o territorio determinado. Al respecto Barragan, A (2018) afirma: “La cartografía social es una herramienta cualitativa de carácter territorial que representa significaciones del espacio ya sea de manera individual o colectiva, creando otra versión de la cartografía técnica, y va más allá de la representación espacial” (p.148).

La cartografía social no requiere de una técnica en específico, sino que es un ejercicio libre que busca que los que la realizan puedan utilizar otras gráficas con las que puedan expresar las complejas dinámicas que se presentan en un territorio. Este tipo de representación concentra mayor atención en la reflexión de la práctica social de quienes habitan dicho territorio. Para este trabajo investigativo, la cartografía social se convierte en una herramienta importante para lograr comprender de manera más detallada las dinámicas que se manejan en el aula y en los diferentes escenarios del colegio, y desde allí poder reflexionar en torno a los relaciones sociales que se llevan a cabo entre los estudiantes, como afirma Barragán, A (2018): “Su validez está relacionada con la definición y reflexión que los investigadores realicen de dichas categorías espaciales” (p. 152).

Con la implementación de la cartografía social como instrumento de recolección de información podremos identificar las prácticas de violencia escolar que se desarrollan dentro del colegio, reconociendo de igual manera aquellas dinámicas y espacios que alimentan dicha



violencia y el impacto que tienen en el ambiente escolar. En este sentido, los estudiantes desde sus representaciones aportan en este ejercicio reflexivo, reflejando las interacciones en las que se ven envueltos día a día dentro del entorno escolar.

Capítulo 5. Análisis de resultados

En el marco de una investigación cualitativa cuyo método corresponde a la etnografía educativa, el uso de la codificación abierta y la codificación axial, derivadas de la Teoría Fundamentada, resulta altamente pertinente para el análisis de los datos obtenidos mediante diarios de campo, entrevistas semiestructuradas y talleres de cartografía social. Estas estrategias analíticas permiten transformar el amplio volumen de información descriptiva producido durante el trabajo de campo en categorías conceptuales y explicaciones teóricas fundamentadas en la realidad social de los participantes.

En primer lugar, la codificación abierta constituye una fase esencial del análisis, ya que favorece la identificación de categorías emergentes a partir de los datos recolectados. Según Trinidad Requena, Carrero Planes y Soriano Miras (2006), «La codificación abierta se inicia cuando el investigador comienza a fragmentar los datos, en tantos modos como sea posible, con el objetivo de generar un conjunto emergente de categorías y sus propiedades, que se ajusten, funcionen y sean relevantes en la integración de la teoría» (p. 47). Esta característica resulta especialmente valiosa en la etnografía educativa, donde los diarios de campo registran situaciones complejas de interacción social y cultural que requieren ser examinadas detalladamente. Asimismo, este tipo de codificación favorece una postura de apertura intelectual frente a los datos, evitando la imposición de categorías preconcebidas. En este sentido, los autores señalan que «El objetivo que se persigue con dicha codificación es abrirse a la indagación... El investigador aprende a permanecer “abierto” a cualquier idea que se pueda originar desde los datos» (Trinidad Requena et al., 2006, p. 48). De esta manera, los



relatos obtenidos en entrevistas y talleres pueden convertirse progresivamente en conceptos analíticos que trascienden la mera descripción de los acontecimientos observados.

Por su parte, la codificación axial adquiere relevancia porque posibilita la integración y articulación de las categorías identificadas durante la fase abierta. Esta estrategia permite comprender las relaciones existentes entre los fenómenos sociales observados y avanzar hacia niveles más profundos de interpretación. Al respecto, Trinidad Requena et al. (2006) afirman que «...Strauss introduce el concepto de codificación axial, mecanismos integradores como diagramas y secuencias de memos» (p. 19), herramientas que facilitan la organización y representación de las conexiones entre categorías. Del mismo modo, destacan que «Esta segunda etapa permite integrar categorías y propiedades. La tercera etapa se centra en una labor de conceptualización teórica... donde hay que subrayar el trabajo conceptual y su integración hacia una explicación teórica» (p. 30). En consecuencia, la codificación axial permite comprender cómo se relacionan las experiencias, significados y prácticas expresadas por los participantes en los talleres de cartografía social, las entrevistas semiestructuradas y las observaciones registradas en los diarios de campo, contribuyendo a la construcción de explicaciones más densas sobre los procesos educativos estudiados.

La complementariedad entre la codificación abierta y la codificación axial resulta particularmente coherente con los principios de la etnografía educativa y del método comparativo constante característico de la Teoría Fundamentada. Esta articulación favorece el tránsito desde la descripción empírica hacia la conceptualización teórica de los fenómenos observados. En palabras de Trinidad Requena et al. (2006), «La contribución de la Teoría Fundamentada al análisis cualitativo dirige la atención hacia el proceso de conceptualización basado en la emergencia de patrones sociales a partir de los datos de investigación» (p. 10). Asimismo, los autores sostienen que «La Teoría Fundamentada tiene como objetivo principal



generar teoría formal a partir de los incidentes hallados. Esta transformación de los datos conlleva un movimiento desde la teoría sustantiva hacia la teoría formal» (p. 56). Por ello, la utilización conjunta de ambas estrategias analíticas permite garantizar que las interpretaciones construidas mantengan un estrecho vínculo con la realidad observada, asegurando el ajuste y la relevancia de los hallazgos.

Por todo lo anterior, la codificación abierta y la codificación axial constituyen procedimientos metodológicos fundamentales para el análisis de diarios de campo, entrevistas semiestructuradas y talleres de cartografía social en investigaciones desarrolladas desde la etnografía educativa. Su aplicación favorece la transformación sistemática de los datos en categorías y relaciones conceptuales, posibilitando la construcción de explicaciones teóricas sólidas, contextualizadas y fundamentadas en las experiencias de los actores educativos. De esta forma, el investigador no se limita a describir lo que ocurre en el campo, sino que logra comprender y explicar los procesos sociales que configuran la realidad educativa estudiada.

En el apoyo tecnológico empleado para realizar el análisis, se recurrió al software Atlas.ti (novena edición) y a la inteligencia artificial NotebookLM, herramientas por medio de las cuales se construyó cada una de las codificaciones.

5.1. Codificación abierta

A partir del análisis de los diarios de campo, entrevistas y talleres de cartografía social, se han identificado doce códigos abiertos que permiten comprender cómo la búsqueda de reconocimiento social se entrelaza con la normalización de la violencia en el Colegio Integrado del Carare:

5.1.1. El juego como dispositivo de legitimación del maltrato

Para desarrollar este código abierto, se analizan los datos de los diarios de campo, entrevistas y cartografías que evidencian cómo la categoría de *juego o broma* actúa como un velo que neutraliza la carga ética de la agresión y facilita su normalización. Este código identifica la práctica recurrente de los estudiantes de reclasificar actos de agresión física o verbal bajo etiquetas lúdicas (como *broma*, *recocha* o *juego*). Al hacerlo, el acto violento pierde su carácter de transgresión ante los ojos de los pares y, a menudo, de los propios implicados, integrándose en el repertorio *normal* de interacciones cotidianas en el Colegio Integrado del Carare.

La broma como coartada ante la autoridad: Los estudiantes utilizan la palabra *broma* para eludir la responsabilidad cuando un docente interviene. Por ejemplo, un grupo de estudiantes que realizaba gestos obscenos y ofensivos hacia otros justificó su conducta afirmando que era solo una *broma* y que *así se tratan* habitualmente.

Neutralización de la violencia física severa: Acciones que comprometen la integridad corporal, como el estrangulamiento, son defendidas por los agresores como *un juego entre compañeros*. El diario de campo registra que, mientras un estudiante era estrangulado, los observadores reaccionaban con risas, validando la escena como un espectáculo lúdico y no como una agresión.

Invalidación de la experiencia de la víctima: Cuando la víctima manifiesta dolor o llanto, el grupo utiliza la etiqueta de *juego* para deslegitimar su respuesta emocional. En el caso del ocultamiento de una cartuchera que provocó el llanto de una estudiante, sus compañeros afirmaron que ella *se queja demasiado* por algo que, según su lógica, era simplemente una broma.



El paso de la simulación a la agresión real: El juego funciona como un *espacio de ensayo* donde la violencia escala gradualmente. Se observa en situaciones donde estudiantes inician simulando una pelea de boxeo y terminan golpeándose con fuerza real; al ser confrontados, insisten en que *no ha ocurrido nada grave* porque seguían en la lógica del juego.

Percepción de los estudiantes en la cartografía: Durante los talleres, los mismos alumnos reconocen explícitamente esta dinámica: *El bullying ya es normal porque lo toman como juego.*

5.1.2. Búsqueda de validación a través de la risa colectiva

Con el fin de sustentar este código, se analizan los datos de los diarios de campo, entrevistas y cartografías que demuestran cómo la risa del grupo no es una reacción espontánea y neutral, sino un mecanismo de reconocimiento social que premia al agresor y marginaliza a la víctima. Este código identifica la práctica de los estudiantes de utilizar la burla y el humor como herramientas para obtener estatus y cohesión grupal. En este proceso, la risa actúa como un *premio simbólico* que valida la conducta del agresor, transformando un acto de menosprecio en un espectáculo aceptado. Al reírse colectivamente, el grupo sanciona positivamente la humillación, mientras despoja a la víctima de su estatus como sujeto digno, convirtiéndola en un *objeto risible*.

La risa como premio a la ingeniosidad del maltrato: Durante la organización de actividades escolares, los estudiantes compiten por quién lanza el comentario más humillante (ej. llamar *esclavo* a un compañero o proponerle personajes denigrantes), buscando la aprobación del grupo a través de las carcajadas.



Validación del menosprecio racializado: En situaciones de racismo explícito, como llamar a un estudiante *el esclavo Darwin*, la risa del grupo funciona como un mecanismo de validación que intensifica la invisibilidad social del afectado.

Transformación de la agresión física en espectáculo: En casos de violencia física severa, como llaves de estrangulamiento, los compañeros que observan reaccionan con risas e incentivos, lo que otorga reconocimiento social al agresor y despoja a la víctima de legitimidad para quejarse.

El humor como blindaje ante la autoridad: El carácter cómico de un evento (ej. llamar a un perro con los nombres de compañeras) hace que el grupo perciba la intervención docente como una *exageración*, pues la risa colectiva ha normalizado previamente el acto como una simple broma.

Reírse para encajar: Los estudiantes identifican que algunas víctimas de *bullying* participan de la risa dirigida hacia ellas mismas como una estrategia desesperada de supervivencia social para evitar ser excluidas totalmente del grupo.

Amplificación digital de la burla: Los conflictos se graban y se comparten en grupos de *WhatsApp* para que otros estudiantes puedan reírse posteriormente, extendiendo la validación de la agresión más allá del aula física.

5.1.3. Menosprecio racializado como estrategia de posicionamiento

Para el desarrollo de este código, se analizan los datos de los diarios de campo que demuestran cómo el uso de marcadores étnico-raciales funciona como una herramienta de desvalorización para establecer jerarquías informales y obtener estatus dentro del grupo. El código identifica el uso sistemático de categorías raciales cargadas de estigma (como *negro* o *esclavo*) para subordinar simbólicamente a otros estudiantes. En esta dinámica, la



racialización no es un acto accidental, sino una estrategia de posicionamiento social donde el agresor busca el reconocimiento del grupo mediante la desvalorización del par afrodescendiente, lesionando directamente su identidad y su estatus como interlocutor válido.

La figura del esclavo como recurso de burla: En diversas ocasiones, los estudiantes proponen asociar a compañeros afrodescendientes con la esclavitud para provocar risa. Por ejemplo, al sugerir investigar al *esclavo Darwin* o proponerle ese mismo rol en una obra de teatro, buscando la validación grupal a través de un estigma histórico.

El uso de la categoría negro como ofensa: Se observa que el término *negro* se utiliza en el aula no como un descriptor de identidad, sino en clave de burla o ataque personal. En un caso, un estudiante señaló a una compañera afirmando que *los afros son los negros, así como Sharon*, lo que desencadenó risas colectivas y una reacción de rechazo emocional en la afectada.

La racialización como arma en el conflicto horizontal: Cuando surgen disputas por tareas cotidianas (como el aseo del salón), los estudiantes recurren al menosprecio racial para atacar al otro. Un ejemplo es el intercambio entre Wader y Karen, donde el estudiante utilizó términos despectivos sobre la ascendencia afrodescendiente de su compañera para invalidar su reclamo.

Internalización del menosprecio por parte de la víctima: La eficacia de esta violencia es tal que la propia víctima puede terminar reproduciendo la estructura racista. Sharon, al ser llamada *negra*, respondió con repulsión hacia esa categoría (*no me confundan con un negro*), evidenciando que ha internalizado la idea de que lo afro es una marca de inferioridad de la que debe distanciarse para recuperar estatus.

Persistencia encubierta tras la intervención: Las fuentes indican que, aunque el

docente intervenga, el menosprecio racializado persiste a través de gestos y comentarios indirectos que operan fuera del campo visual de la autoridad, manteniendo la atmósfera de incomodidad.

5.1.4. Circuitos de retaliación circular y justicia propia

Para el sustento de este código, se analizan los datos que evidencian cómo los estudiantes validan la agresión como una respuesta legítima y necesaria ante una ofensa previa, creando cadenas de violencia donde la responsabilidad se diluye. Este código identifica la lógica del desquite como un mecanismo de regulación social en el Colegio Integrado del Carare. Los estudiantes no perciben sus actos como agresiones autónomas, sino como consecuencias inevitables de la conducta del otro. En esta dinámica, la violencia se asume como una forma de *justicia* ante la percepción de que los mecanismos institucionales son lentos o ineficaces para restituir el respeto.

La primacía del él me hizo primero: Es la justificación estándar para cerrar cualquier cuestionamiento ético. En el caso de una agresión física entre Camilo y Alejandra, la estudiante justificó una patada como respuesta a un empujón previo, mientras que el estudiante alegó que ese empujón fue represalia por un intento de golpe anterior.

La violencia como el método eficaz: Los estudiantes expresan una convicción profunda de que la agresión es la única vía funcional para obtener resultados. Karen afirma explícitamente que el insulto es *la única forma* de hacerse respetar o de que un compañero entienda un error, pues considera que otros métodos no dan resultado.

Dilución de la responsabilidad en la cadena: Al configurarse un circuito de acciones y reacciones, se pierde el rastro del iniciador del conflicto. Shara describe esto como una



cadena de desquite que puede incluso originarse en el hogar y trasladarse al aula, donde los estudiantes descargan sus tensiones contra sus pares en un ciclo que se autoalimenta.

Desplazamiento del conflicto funcional al menosprecio: Un desacuerdo por tareas cotidianas (como el aseo del salón) escala rápidamente a ataques personales. Cuando Wader no cumple con su deber, Karen lo increpa y él responde con insultos raciales y físicos; ella, a su vez, replica con burlas sobre su discapacidad visual, justificando que la conducta del otro la llevó a responder así.

Retaliación transcontextual (Digital-Presencial): La retaliación no se limita al espacio físico. Un incidente menor en el aula (como salpicar agua con un trapero) puede generar una cadena de amenazas y lenguaje vulgar en grupos de *WhatsApp* horas después, extendiendo el circuito de violencia fuera de la jornada escolar.

5.1.5. Invisibilidad institucional por saturación y priorización

Con respecto a este código abierto, se analizan los datos de los diarios de campo y las entrevistas que revelan cómo la magnitud de los conflictos escolares desborda la capacidad operativa de la institución, llevando a una omisión sistemática de la violencia cotidiana. El código identifica el fenómeno mediante el cual la institución educativa, ante la imposibilidad de gestionar el volumen masivo de casos de convivencia, opta por una priorización selectiva. En este proceso, la violencia se vuelve *invisible* para el sistema si no alcanza un umbral de gravedad extrema (daño físico severo o riesgos legales), lo que produce una tolerancia estructural donde el maltrato diario (insultos, burlas, exclusiones) se integra al paisaje escolar sin dejar registro ni generar respuesta.

Ausencia de sistematización y dispersión de datos: En la oficina de coordinación se reconoce que no existe una herramienta unificada para registrar la violencia escolar. La



información está fragmentada en *observadores individuales*, lo que impide un análisis histórico o un seguimiento real de los patrones de agresión.

Priorización exclusiva de lo grave: La psicoorientadora manifiesta que deben enfocarse únicamente en casos críticos, como acoso o abuso sexual, debido a que la cantidad de situaciones diarias supera la capacidad de atención. Esto deja a la mayoría de los estudiantes en un estado de *deriva* frente a la violencia común.

Burocratización y saturación operativa: Herramientas como la plataforma SIUCE son subutilizadas porque implican protocolos y seguimientos que demandan un tiempo del que los funcionarios no disponen. El incumplimiento de la norma de registro se naturaliza como una consecuencia inevitable de la falta de recursos.

Respuestas institucionales rápidas y fáciles: Los estudiantes perciben que la coordinación busca soluciones superficiales *para salir del problema* del momento. Shara menciona que a menudo solo les piden escribir qué pasó, pero no se realiza una solución de fondo ni un seguimiento posterior.

Percepción de desprotección en grados inferiores: Valentina señala que la atención psicológica se enfoca en estudiantes *con matrícula condicional*, descuidando los salones más pequeños (sexto y séptimo) donde el *bullying* es más intenso y los niños terminan llorando en clase sin intervención.

5.1.6. Validación de la pedagogía de la crueldad docente

Se analizan los datos de los diarios de campo y entrevistas que evidencian cómo las prácticas de maltrato físico o verbal ejercidas por los docentes no solo son frecuentes, sino que a menudo son legitimadas por los estudiantes y la dinámica institucional bajo la premisa de la eficacia educativa. Este código identifica la aceptación y justificación, tanto por parte de



los estudiantes como del sistema escolar, de acciones docentes que implican desprecio, gritos, contacto físico coercitivo o descalificación pública. En esta dinámica, la violencia se camufla como una *herramienta pedagógica* necesaria para el aprendizaje o la disciplina, de modo que el éxito operativo de una actividad (como un ensayo o un examen) termina validando retrospectivamente el maltrato recibido.

El maltrato como remedio para el aprendizaje: En el Diario 9, ante el maltrato físico y verbal de la profesora Cecilia hacia Laura (estudiante con discapacidad), un grupo de estudiantes manifestó su aprobación señalando que ese tipo de intervención *es necesaria para que se logre el aprendizaje*.

La eficacia como coartada ética: Los resultados positivos finales (ejecución exitosa de un ejercicio tras los gritos) operan como mecanismos de validación que refuerzan la creencia de que la presión y el maltrato son medios legítimos para alcanzar objetivos pedagógicos.

Descalificación basada en la capacidad intelectual: Estudiantes reportan que, ante la solicitud de explicaciones, algunos docentes responden con frases como *vuelva a primaria*, invalidando la necesidad de apoyo del alumno y posicionándolo en un lugar de inferioridad intelectual.

Discriminación por rasgos físicos o condiciones de vulnerabilidad: Se evidencia en casos donde docentes discriminan a estudiantes por su aspecto o por no considerarlos *capaces*, utilizando evaluaciones para desanimar en lugar de formar.

Uso del tono de voz elevado y expresiones despectivas como norma: La recurrencia a calificativos ofensivos frente al error se presenta como un mecanismo cotidiano de dirección de actividades institucionales, integrándose al paisaje normal de la escuela.

5.1.7. La denuncia como riesgo de estigmatización social (Ser sapa)

Para abordar este código, se analizan los datos que muestran cómo informar sobre la violencia es castigado socialmente por los pares. Este mecanismo de control protege al agresor y refuerza el silencio como una norma implícita de convivencia. El código identifica el uso del término *sapa* (o similares) como una etiqueta estigmatizante que deslegitima a cualquier estudiante que intente recurrir a la autoridad institucional para resolver un conflicto. Denunciar el maltrato es percibido por el grupo no como un ejercicio de derechos, sino como una traición a los códigos informales de lealtad, lo que genera el riesgo de ser excluido o convertido en un nuevo blanco de agresiones.

El orgullo de la denuncia frente al odio grupal: Shara manifiesta explícitamente: *admito que sí estoy orgullosa de ir de sapa, aunque en el más de la mitad del salón me cogiera rabia por eso.* Esto confirma que denunciar un caso de acoso escolar conlleva un costo social elevado y la animadversión de gran parte de los compañeros.

El miedo a las consecuencias académicas y sociales: Dayana, víctima de *bullying*, se negaba a ir a coordinación por temor a que *le bajaran nota* o por las represalias de la agresora, evidenciando cómo el sistema de temor paraliza la búsqueda de ayuda.

Ataque directo por informar a la autoridad: En una situación donde una estudiante mostró evidencias de insultos digitales, el agresor (Wader) reaccionó cuestionando agresivamente su acción de informar y *calificándola de manera negativa* frente al grupo, intentando desplazar la culpa del insulto hacia la acción de denunciar.

La violencia propia como alternativa a la denuncia: Karen justifica el uso de insultos y escándalos en clase porque cree que acudir al docente no sirve, afirmando que la agresión verbal es *el único método que conocía y que, hasta el momento, le había funcionado.*



Resistencia colectiva a la intervención externa: En casos de mediación, algunos

estudiantes expresan su desacuerdo con remitir los casos a instancias superiores, argumentando que los problemas son *comunes* y que es mejor *dejar pasar* lo ocurrido, lo que refuerza el blindaje del silencio.

5.1.8. Jerarquización del poder basada en la belleza y la maldad

Para desarrollar este código, se analizan los datos de las entrevistas y diarios de campo que revelan cómo los estudiantes asignan estatus e influencia a ciertos pares basándose en atributos estéticos o en su capacidad de transgredir las normas, lo que consolida liderazgos que a menudo promueven la violencia. El código identifica los criterios informales de estratificación social dentro del Colegio Integrado del Carare. El poder simbólico entre los estudiantes no se deriva del rendimiento académico o del liderazgo positivo, sino de una combinación de estándares de belleza y la adopción de conductas disruptivas o *maldad*. Quienes poseen estos atributos obtienen una popularidad que les permite gobernar dinámicas grupales, influir en la conducta de sus pares y asegurar que sus actos violentos sean validados o imitados por el grupo.

La belleza como capital político femenino: Valentina explica que, entre las mujeres, la popularidad y *el poder de gobernar a todo el grupito* suelen recaer en quien posee más belleza. Cita el caso de Valentina Angulo, *quien era demasiado problemática*, pero, debido a que era considerada *muy linda*, lograba que tanto hombres como mujeres hicieran lo que ella decía.

La maldad como criterio de liderazgo masculino: En el caso de los hombres, el estatus se otorga a quien es percibido como *el más malo*. Los estudiantes tienden a enfocarse y acatar las decisiones de estas personas precisamente por su comportamiento negativo, otorgándoles un poder de autoridad basado en la transgresión.



Atracción social por la transgresión extrema: Actos de alta gravedad, como el consumo de sustancias o el porte de armas (ejemplo de Santiago Goya), en lugar de generar rechazo, producen una *revolución* donde todos buscan la amistad del transgresor para obtener exclusividad y estatus.

Efecto de arrastre y descarrilamiento de pares: El poder de estos líderes informales es tan fuerte que otros estudiantes modifican su conducta para encajar en sus círculos. Valentina menciona cómo compañeras como Luisa Ariza o Valentina Quintero empezaron a *descarrilarse* para girar en torno a Julio Toca, porque *él era el más malo* y ostentaba poder sobre ellas.

Uso del temor como forma de estatus: Sharon es identificada como alguien que busca liderar mediante la grosería y la agresión verbal, logrando que los demás le hagan caso para evitar ser blanco de su maltrato.

5.1.9. Internalización de jerarquías por modalidad académica

Se analizan los datos, principalmente de la entrevista a Valentina, que revelan cómo la división en modalidades técnicas del colegio (Agropecuaria contra Contable) se traduce en una estructura de poder simbólico que fomenta la exclusión y el menosprecio entre pares. Este código identifica la fragmentación de la identidad escolar basada en las modalidades técnicas ofrecidas por la institución. Los estudiantes no se reconocen únicamente como miembros de un mismo grado, sino que internalizan una jerarquía de prestigio donde una modalidad es percibida como superior o más *consentida* por la administración. Esta división es alimentada por las propias autoridades y docentes, lo que deriva en dinámicas de violencia horizontal, donde el pertenecer a una técnica específica se convierte en una razón legítima para invisibilizar o agredir verbalmente al otro.



Percepción de favoritismo directivo: Los estudiantes identifican que el Consejo

Directivo y la Rectoría se inclinan a favor de la modalidad Agropecuaria. Valentina menciona que, durante las elecciones, se percibió que el Rector apoyaba a candidatos de esa técnica porque se necesitaba *más acción en la granja*, lo que genera un sentimiento de desprotección y desventaja en los estudiantes de la técnica Contable.

Invisibilización en actos públicos e institucionales: Durante el desfile escolar, a pesar de acordar salir por grados, la modalidad Agropecuaria se impuso con una cartelera propia que los situaba a la cabeza. Al llegar a la tarima, las autoridades solo mencionaron y describieron a los estudiantes de Agropecuaria, ignorando por completo a los de Contabilidad, lo que fue percibido como una *grosería horrible* y un acto de exclusión deliberada.

Segregación promovida por el cuerpo docente: Se reportan casos donde los profesores obligan a los estudiantes a tomar partido por una técnica. Por ejemplo, una docente de técnica habría presionado a un estudiante de noveno para que hiciera campaña solo por los de Agropecuaria y excluyó explícitamente a los de Contabilidad de las fotografías conmemorativas del gobierno escolar.

Discurso de superioridad y competencia destructiva: Estudiantes de Agropecuaria utilizan discursos de superioridad al afirmar que su técnica es *la mejor que hay en el colegio*. Esto se traduce en agresiones directas en espacios comunes, como el comedor, donde estudiantes de una técnica se burlan de los otros gritándoles términos despectivos (ej. *quemado*) tras resultados electorales, convirtiendo la democracia escolar en un escenario de humillación.

Ruptura de la unidad del grado: Valentina señala que, aunque todos pertenecen al grado décimo o undécimo, la identidad técnica prevalece sobre la académica: *no somos*



técnicas somos grado décimo y 11 porque somos el solo colegio. Esta resistencia de la estudiante evidencia que la estructura técnica está fragmentando el tejido social del curso.

5.1.10. Exclusión social como castigo a la respuesta emocional

Con relación a este código abierto, se analizan los datos de los diarios de campo y las entrevistas que muestran cómo la manifestación de dolor o angustia por parte de una víctima es utilizada por el grupo para justificar su marginación, desplazando la culpa de la agresión inicial hacia la *incapacidad* de la víctima para tolerar la dinámica grupal. El código identifica el mecanismo de control social mediante el cual el grupo sanciona las reacciones emocionales legítimas (llanto, quejas, expresiones de tristeza) de los estudiantes ante el maltrato. La pertenencia al grupo se condiciona a la aceptación pasiva de la humillación; si el estudiante reacciona emocionalmente, es etiquetado como alguien que *se queja demasiado* o que *no entiende la recocha*, lo que se utiliza como pretexto para excluirlo de futuras interacciones sociales, consolidando así su aislamiento.

La amenaza de exclusión ante el llanto: En el relato de la profesora Marlene sobre el ocultamiento de una cartuchera, los estudiantes manifestaron explícitamente que preferirían no volver a incluir a la víctima en sus interacciones porque ella *se queja demasiado* y su llanto limitaba el tipo de dinámicas (bromas) que el grupo deseaba realizar.

Deslegitimación de la afectación emocional: Tras provocar el llanto de una compañera, el grupo no solo no se disculpó, sino que lanzó comentarios minimizando su dolor, señalando que no debería *llorar* ni *quejarse* por algo que ellos definían arbitrariamente como una simple broma.

La víctima como problema para la cohesión grupal: Los estudiantes argumentan que la respuesta emocional de la víctima es la que *daña el ambiente*, desplazando la responsabilidad del acto violento (el robo o la burla) hacia la reacción de quien lo sufre.



Aislamiento forzado por la recurrencia del daño: Valentina menciona el caso de una niña con discapacidad en sexto grado que lloraba en todas las clases debido al acoso constante de un grupo. El nivel de exclusión y castigo emocional fue tal que la madre tuvo que empezar a acompañarla al salón, evidenciando una ruptura total del vínculo con sus pares.

Invalidez de la percepción de la víctima: Para castigar la respuesta emocional, el grupo utiliza la descalificación cognitiva, afirmando que la víctima *está loca* o que *no sabe*, invalidando su capacidad de interpretar la agresión y forzándola al silencio para evitar ser tildada de inestable.

5.1.11. Discontinuidad entre lo digital y lo presencial

En este caso se analizan los datos de los diarios de campo y entrevistas que revelan cómo la violencia escolar se amplifica y transmuta en el tránsito entre los entornos virtuales (específicamente *WhatsApp*) y el aula física. El código identifica la naturaleza transcontextual de la violencia escolar contemporánea. La agresión no se limita al espacio y tiempo de la jornada académica, sino que utiliza las plataformas digitales como una extensión del aula donde las interacciones ocurren sin la mediación o supervisión inmediata de la autoridad adulta. Esta discontinuidad permite que los estudiantes modulen su conducta según el nivel de visibilidad: despliegan una agresividad explícita y desinhibida en lo digital que luego intentan negar o minimizar en el espacio presencial.

Amplificación de conflictos físicos en lo digital: Conflictos menores que ocurren en el colegio (como un incidente con un trapero en el aseo) escalan desproporcionadamente en los grupos de *WhatsApp* después de la jornada escolar, cargándose de groserías y amenazas directas.



La violencia como espectáculo compartido: Los enfrentamientos físicos son grabados por los pares no para intervenir, sino para publicarlos en el grupo de *WhatsApp* del salón, donde la comunidad de estudiantes se ríe y valida la agresión a través de la pantalla.

Regulación estratégica según la visibilidad: Los estudiantes muestran una *racionalidad situada*; en *WhatsApp* utilizan un lenguaje vulgar y descalificador sin restricciones, mientras que en el aula adoptan una postura defensiva o de negación hasta que son confrontados con la evidencia digital (audios o capturas de pantalla).

Ruptura de la invisibilidad mediante la denuncia: La normalización de la agresión digital solo se fractura cuando un estudiante decide trasladar el conflicto del entorno virtual al presencial, buscando la mediación docente para exponer lo ocurrido fuera del ojo de la autoridad.

Influencia de contenidos digitales en la conducta: Los estudiantes y observadores identifican que el consumo constante de *pantalla* y contenidos violentos o groseros en redes sociales habitúa a los niños, incluso desde preescolar, a tratar a los demás de forma soez como algo normal.

5.1.12. Naturalización del vocabulario soez y el apodo

En lo que respecta a este último código, se analizan los datos de los diarios de campo, entrevistas y cartografías que evidencian cómo el uso de expresiones vulgares y sobrenombres ofensivos se ha convertido en el estándar de comunicación y reconocimiento mutuo entre los estudiantes. Este código identifica la habituación al lenguaje degradante como la forma primaria de interacción social en el Colegio Integrado del Carare. El uso sistemático de groserías y apodos (centrados en el físico, la raza o la capacidad) no se percibe como una transgresión, sino como una rutina lingüística que despoja al otro de su estatus como interlocutor válido. Esta naturalización crea una atmósfera donde el insulto es la



moneda de cambio habitual para expresar afecto, regular conflictos o simplemente participar en la vida escolar.

El vocabulario soez como paisaje diario: En los talleres de cartografía, los estudiantes afirman explícitamente que el mal vocabulario es *algo diario, como algo común*. Señalan que hoy en día la mayoría habla *más que todo con groserías* y que esto ya se considera parte de un ámbito normal de relación.

Pérdida de la gravedad del insulto en la infancia: Shara observa que incluso los niños de preescolar y primaria emplean *una mano de groserías* que antes eran motivo de castigo severo. Identifica que la exposición constante a pantallas y contenidos digitales violentos ha hecho que los niños más pequeños traten a los demás de forma soez desde el inicio de su vida escolar.

La grosería como única vía de comunicación eficaz: Karen justifica el uso de insultos hacia sus compañeros bajo la premisa de que es *la única forma* de que un par entienda un error o de hacerse respetar. Para ella, la agresión verbal no es un exabrupto, sino una herramienta comunicativa funcional y eficaz.

El apodo como sustituto de la identidad: Se evidencia el uso de apodos que atacan rasgos físicos (ej. *gordo*) o que deshumanizan al par (ej. llamar a compañeras con el nombre de un perro). Los estudiantes a menudo se ríen para *encajar*, aceptando el apodo humillante como condición para no ser excluidos del grupo.

Reproducción del modelo lingüístico del hogar: Valentina señala que la normalización viene desde la casa, donde los adultos usan groserías frente a los niños y luego pretenden que ellos no las aprendan. Esta continuidad entre el ambiente familiar y el escolar valida la grosería como un rasgo de la identidad cultural.

5.2. Codificación axial

A partir de la codificación abierta realizada, se han agrupado los doce códigos en tres categorías axiales que permiten comprender la complejidad del fenómeno de la normalización de la violencia en el Colegio Integrado del Carare. Estas categorías articulan las dinámicas de interacción entre pares, la influencia del entorno institucional y los mecanismos de control social que perpetúan el maltrato.

5.2.1. *Interacción simbólica y ritualización del menosprecio como vía de posicionamiento social*

La categoría axial *Interacción simbólica y ritualización del menosprecio como vía de posicionamiento social* permitió identificar que la violencia en el Colegio Integrado del Carare trasciende la idea de conflicto ocasional o conducta aislada, configurándose como una práctica relacional mediante la cual los estudiantes disputan reconocimiento, visibilidad y posicionamiento dentro de las jerarquías informales del grupo. El análisis de las interacciones cotidianas evidenció que múltiples expresiones de agresión física, verbal y simbólica cumplen una función performática, en tanto permiten construir prestigio social a partir de la ridiculización, el sometimiento o la desvalorización de otros compañeros.

Uno de los hallazgos centrales de esta categoría es la reconfiguración semántica de la agresión mediante expresiones como *juego*, *recocha* o *broma*. Estas denominaciones funcionan como mecanismos que neutralizan el carácter problemático de las conductas violentas y permiten ejercer el menosprecio sin asumir responsabilidad directa. Situaciones que implican daño físico, humillación pública o afectación emocional son reinterpretadas por los estudiantes como dinámicas lúdicas propias de la convivencia cotidiana. De esta manera, acciones como empujones, estrangulamientos, robo de pertenencias o burlas constantes pierden gravedad dentro de la lógica grupal y pasan a integrarse como formas legítimas de interacción entre pares. Esta resignificación también condiciona la percepción frente a la



autoridad escolar, pues los estudiantes suelen considerar exageradas las intervenciones docentes bajo el argumento de que *todo era molestando* o que *así se tratan*.

Al respecto, la risa colectiva aparece como un elemento central en la validación de las dinámicas de menosprecio. La observación de las interacciones mostró que la risa opera como un reconocimiento grupal hacia quien logra producir la burla más humillante, el comentario más ofensivo o la acción más transgresora. La víctima es convertida en objeto de entretenimiento, mientras el agresor obtiene aceptación y visibilidad frente al grupo. El menosprecio adquiere así un valor social que fortalece las jerarquías estudiantiles y favorece la reproducción de prácticas de humillación como formas cotidianas de relación.

El análisis permitió identificar que estas dinámicas de posicionamiento social recurren frecuentemente a marcadores identitarios vinculados con la raza, la apariencia física, el género o condiciones particulares de los estudiantes. En distintos escenarios observados, expresiones racializadas y apodos degradantes fueron utilizados como mecanismos de subordinación simbólica hacia determinados compañeros. Estas prácticas no aparecen como hechos aislados, sino como recursos empleados para reforzar diferencias y establecer posiciones de superioridad dentro del grupo. La desvalorización del otro se convierte así en una vía de afirmación personal y colectiva.

Asimismo, los hallazgos evidencian que el reconocimiento dentro de los grupos estudiantiles se construye a partir de criterios asociados a la capacidad de transgresión y al control simbólico sobre otros. Entre los estudiantes circulan formas de admiración hacia quienes desafían normas institucionales, ejercen intimidación o protagonizan actos considerados riesgosos. En algunos casos, conductas de alta gravedad generan formas de atracción social y cercanía grupal, pues otorgan prestigio a quienes logran imponerse



mediante el miedo, la agresión o la capacidad de ridiculizar públicamente a otros compañeros.

Otro aspecto relevante identificado en esta categoría es la degradación progresiva del lenguaje cotidiano. El uso constante de insultos, palabras soeces y expresiones degradantes se ha incorporado como parte habitual de las interacciones escolares, funcionando como una forma normalizada de comunicación entre estudiantes. Antes de iniciar cualquier intercambio, muchos recurren al insulto o a la descalificación como mecanismo de relación, despojando al otro de reconocimiento individual y facilitando la naturalización del menosprecio en la convivencia diaria.

Estas dinámicas se intensifican en los espacios digitales utilizados por los estudiantes. En grupos de *WhatsApp* y otros escenarios virtuales, la violencia adquiere un carácter más permanente y espectacularizado, debido a la circulación de burlas, grabaciones y comentarios ofensivos fuera de la supervisión institucional. La agresión se amplifica al ser compartida y reproducida por otros compañeros, extendiendo el impacto de la humillación más allá del espacio físico del aula. Sin embargo, el comportamiento estudiantil varía según el contexto: mientras en los espacios digitales las agresiones son más explícitas y desinhibidas, en la presencialidad los estudiantes suelen minimizar los hechos o asumir posturas defensivas cuando son confrontados por docentes o directivos.

Así, esta categoría axial evidencia que el menosprecio se encuentra profundamente ritualizado en las dinámicas de interacción estudiantil del Colegio Integrado del Carare. La violencia se configura como un lenguaje de regulación social mediante el cual los estudiantes construyen reconocimiento, pertenencia y jerarquías dentro del grupo. En este escenario, el prestigio no se obtiene prioritariamente a través de logros académicos o formas cooperativas

de convivencia, sino mediante la capacidad de imponer la propia voz a través de la ridiculización, la intimidación y el control simbólico sobre el cuerpo y la identidad del otro.

5.2.2. *Legitimación institucional y estructural de la asimetría y el maltrato*

La categoría axial *Legitimación institucional y estructural de la asimetría y el maltrato* permitió identificar que la normalización de la violencia en el Colegio Integrado del Carare no se limita únicamente a las dinámicas de interacción entre estudiantes, sino que se encuentra profundamente vinculada a las prácticas administrativas, pedagógicas y organizativas de la institución. El análisis de los datos evidenció que determinadas formas de funcionamiento escolar generan condiciones que favorecen la invisibilización del maltrato cotidiano y contribuyen a legitimar relaciones asimétricas dentro de la convivencia escolar.

En primer lugar, un hallazgo importante de esta categoría es la existencia de una forma de invisibilidad estructural derivada de la saturación operativa de los procesos institucionales. En la coordinación escolar se reconoce la ausencia de herramientas sistemáticas para registrar y hacer seguimiento a las múltiples manifestaciones de violencia cotidiana que ocurren entre estudiantes. El uso de plataformas institucionales se limita principalmente a casos considerados de alta gravedad, como situaciones de acoso o abuso sexual, mientras que agresiones recurrentes como insultos, empujones, burlas o humillaciones permanecen fuera de los registros formales. Esta omisión produce entre los estudiantes la percepción de que el maltrato diario carece de relevancia institucional y que solo las violencias extremas ameritan atención o intervención.

En segundo lugar, las víctimas manifiestan sentir que las respuestas institucionales frente a los conflictos buscan resolver rápidamente las situaciones sin generar procesos reales de acompañamiento o seguimiento. En distintos relatos se evidencia que la elaboración de informes escritos o llamados de atención se convierte en la principal estrategia de actuación,



sin que ello derive en transformaciones concretas de las dinámicas de convivencia. Esta percepción genera sentimientos de desprotección y abandono, pues muchos estudiantes consideran que las situaciones de violencia terminan diluyéndose en procedimientos administrativos que no modifican las relaciones cotidianas dentro del aula.

La categoría también evidencia que ciertas prácticas docentes contribuyen a legitimar formas de violencia simbólica y física dentro del espacio escolar. En diversas situaciones observadas, el grito, la humillación pública y el trato descalificador aparecen normalizados como recursos válidos para mantener el control disciplinario o alcanzar objetivos pedagógicos. Un caso particularmente significativo corresponde a una situación ocurrida durante un ensayo escolar, en la cual una docente ejerció maltrato físico y verbal hacia una estudiante con discapacidad. Aunque algunos estudiantes manifestaron incomodidad frente a lo sucedido, otros justificaron la actuación argumentando que dicho trato era necesario para lograr disciplina o aprendizaje. Esta reacción muestra cómo determinadas formas de agresión vertical son percibidas como aceptables cuando producen resultados operativos o de control dentro de la dinámica escolar.

De igual forma, se identificaron prácticas recurrentes de descalificación académica por parte de algunos docentes frente a errores o dificultades de los estudiantes. Expresiones orientadas a ridiculizar el desempeño escolar o cuestionar públicamente las capacidades de los alumnos se incorporan a las interacciones pedagógicas cotidianas, consolidando el menosprecio como un recurso legítimo de autoridad. En estos contextos, la relación pedagógica deja de configurarse exclusivamente como un espacio de acompañamiento y aprendizaje, para convertirse también en un escenario donde se reproducen relaciones asimétricas sustentadas en la humillación y el control simbólico.

En tercer lugar, otro de los aspectos centrales de esta categoría axial es la jerarquización institucional producida por la división entre modalidades académicas dentro del colegio. Los estudiantes identifican una percepción de favoritismo institucional hacia la modalidad Agropecuaria frente a la modalidad Contable, situación que se manifiesta en distintos espacios y prácticas escolares. Esta diferenciación se expresa, por ejemplo, en la exclusión de estudiantes contables de determinados actos públicos, en la omisión de sus nombres durante actividades institucionales y en discursos docentes que promueven la toma de partido por una técnica específica. Estas acciones generan formas de fragmentación interna que afectan la percepción de igualdad y pertenencia dentro de la comunidad educativa.

La división entre modalidades trasciende el plano administrativo y es apropiada por los propios estudiantes como una jerarquía simbólica de prestigio. En distintos escenarios cotidianos, como el comedor o los espacios comunes, se observan burlas, gritos y expresiones de superioridad asociadas a la pertenencia a determinada técnica. De esta manera, la estructura organizativa del colegio contribuye indirectamente a la reproducción de dinámicas de exclusión y diferenciación entre grupos estudiantiles, reforzando relaciones de poder y reconocimiento desigual.

En consecuencia, esta categoría axial permite entender que la escuela no opera únicamente como un escenario que busca contener o corregir la violencia, sino también como un espacio cuyas dinámicas institucionales contribuyen a legitimarla y reproducirla. La saturación operativa, la normalización de prácticas pedagógicas basadas en el menosprecio y las divisiones jerárquicas entre modalidades académicas configuran un marco estructural que favorece la naturalización de la asimetría y el maltrato dentro de la convivencia escolar. En este contexto, la violencia deja de percibirse como una ruptura excepcional del orden



institucional y pasa a integrarse como parte habitual del funcionamiento cotidiano de la escuela.

5.2.3. Regulación social del conflicto mediante la retaliación horizontal y el silenciamiento

La categoría axial *Regulación social del conflicto mediante la retaliación horizontal y el silenciamiento* permitió identificar que los estudiantes del Colegio Integrado del Carare han configurado formas autónomas e informales de gestionar los conflictos cotidianos, construyendo un orden social paralelo en el que la violencia se convierte en el principal mecanismo de regulación de las relaciones entre pares. El análisis de las interacciones evidenció que, dentro de esta lógica, el conflicto no es entendido como una ruptura excepcional de la convivencia, sino como una dinámica permanente que debe resolverse mediante respuestas directas de retaliación y mecanismos de control social orientados a limitar la intervención adulta.

Algo importante sobre esta categoría es la consolidación de una lógica de desquite basada en la idea de que toda agresión constituye una respuesta legítima frente a una ofensa previa. En múltiples situaciones observadas, los estudiantes justifican sus acciones violentas argumentando que *el otro empezó primero* o que simplemente estaban reaccionando ante un daño anterior. Esta dinámica produce una cadena circular de retaliaciones en la que ninguno de los involucrados se reconoce como iniciador de la violencia, sino como alguien que responde a una agresión previa considerada injusta. Casos de empujones, golpes, amenazas o agresiones verbales son explicados bajo esta lógica de reciprocidad conflictiva, diluyendo la responsabilidad individual y legitimando la continuidad de la confrontación.

El análisis permitió identificar que esta economía del desquite opera como una forma de justicia propia entre los estudiantes. La retaliación adquiere legitimidad como mecanismo para recuperar respeto, equilibrar relaciones de poder o responder a humillaciones anteriores.



En consecuencia, acudir a figuras institucionales para resolver los conflictos es percibido como innecesario o incluso inadecuado dentro de las dinámicas grupales, ya que el conflicto debe resolverse directamente entre quienes participan en él. La violencia deja así de ser interpretada como una conducta sancionable y se convierte en una herramienta socialmente aceptada para regular desacuerdos y mantener determinadas formas de equilibrio dentro del grupo.

Otro asunto fundamental identificado en esta categoría es la estigmatización de la denuncia y el rechazo hacia quienes recurren a la autoridad institucional. Los estudiantes utilizan categorías descalificadoras para referirse a quienes informan situaciones de violencia a docentes o coordinadores, configurando una fuerte presión grupal orientada a mantener el silencio frente a las agresiones. En distintos relatos, acudir a coordinación o mostrar evidencias de amenazas y conflictos digitales genera rechazo colectivo y deterioro de las relaciones con el grupo de pares. Los estudiantes reconocen que denunciar implica exponerse al aislamiento social, al resentimiento de sus compañeros y a la pérdida de aceptación dentro del curso.

Lo anterior convierte a la denuncia en una práctica socialmente castigada y limita las posibilidades de intervención institucional frente a las situaciones de violencia cotidiana. Las víctimas se enfrentan a una tensión constante entre buscar protección o preservar su pertenencia grupal, optando frecuentemente por el silencio para evitar nuevas formas de exclusión. El control social ejercido por los pares funciona, como un mecanismo de regulación que protege el sistema informal de justicia estudiantil y dificulta la ruptura de las dinámicas de violencia.

También se evidenció la existencia de un pacto implícito de insensibilidad emocional dentro de los grupos estudiantiles. La expresión de dolor, llanto o afectación emocional frente



a las agresiones suele ser interpretada negativamente y genera sanciones simbólicas por parte de los compañeros. En diversas situaciones observadas, estudiantes que manifestaron sentirse afectados por burlas o humillaciones fueron señalados como personas que *se quejan demasiado* o que *no aguantan nada*. Esta percepción produce formas de exclusión y marginación que refuerzan la idea de que, para ser aceptado dentro del grupo, es necesario soportar el maltrato sin expresar vulnerabilidad.

En este sentido, el silencio y la resistencia emocional se convierten en requisitos de pertenencia grupal. Los estudiantes aprenden que mostrar afectación frente a la violencia puede deteriorar su posición dentro del curso y aumentar las posibilidades de nuevas burlas o rechazos. La vulnerabilidad deja de ser reconocida como una experiencia legítima y pasa a entenderse como un signo de debilidad socialmente sancionable. Como resultado, muchas situaciones de sufrimiento permanecen ocultas o minimizadas, contribuyendo a la continuidad de las dinámicas de agresión cotidiana.

En conclusión, esta categoría axial muestra que la normalización de la violencia en el Colegio Integrado del Carare se sostiene sobre un sistema informal de regulación social construido por los propios estudiantes. La retaliación se configura como una forma legítima de resolver conflictos, mientras que la denuncia y la expresión emocional son castigadas mediante mecanismos de exclusión y censura grupal. En este escenario, la autoridad institucional pierde centralidad en la gestión de la convivencia y el conflicto queda atrapado en un circuito continuo de agresiones justificadas por agresiones previas, donde el silencio se convierte en una estrategia fundamental de supervivencia social.

Capítulo 6. Discusión

A partir del cruce analítico y hermenéutico entre las categorías deductivas del marco teórico (Reconocimiento social, Violencia escolar e Identidad) y las emergentes de la



codificación axial (*Interacción simbólica y ritualización del menosprecio como vía de posicionamiento social; Legitimación institucional y estructural de la asimetría y el maltrato; y Regulación social del conflicto mediante la retaliación horizontal y el silenciamiento*), emergen tres nuevas categorías de discusión. En estas, la voz empírica derivada de la etnografía educativa en el Colegio Integrado del Carare (CICA) dialoga con los postulados teóricos, evidenciando las tensiones estructurales, simbólicas y relacionales que configuran la violencia en el aula. A continuación, se desarrolla la discusión estructurada mediante la presentación del hallazgo, el puente teórico y la interpretación analítica.

6.1. La matriz lúdica y la risa: El menosprecio ritualizado como configurador de la identidad y el estatus escolar

A partir de la categoría axial *Interacción simbólica y ritualización del menosprecio como vía de posicionamiento social*, se identificó que los estudiantes del Colegio Integrado del Carare han reconfigurado semánticamente la agresión, etiquetando actos de violencia física o ataques verbales bajo términos como *broma*, *recocha* o *juego*. Cuando los estudiantes logran que el grupo valide estas acciones mediante la risa colectiva, el agresor adquiere visibilidad y la víctima queda despojada de legitimidad para reclamar su afectación, siendo tildada de *quejumbrosa* si no acepta la dinámica. Esto dialoga con los postulados de Honneth (2011), quien argumenta que el menosprecio constituye una lesión a la integridad que impide la autorrealización del sujeto y genera invisibilidad social al comportarse frente a la persona *como si esta no estuviera*. Al contrastar la teoría con los datos etnográficos, se evidencia que la *broma* funciona como un dispositivo que neutraliza la carga ética del daño. En el momento en que un estrangulamiento o la sustracción de las pertenencias de una compañera se enmarcan como *juego*, la víctima pierde su estatus de interlocutor válido. La risa del grupo actúa como un acto público que no reconoce la dignidad, sino que, valida la desvalorización,



consolidando un tejido intersubjetivo donde la lesión emocional es el precio a pagar para no sufrir la exclusión.

Los diarios de campo revelan que esta búsqueda de estatus recurre a marcadores identitarios históricamente estigmatizados, evidenciado en el uso explícito de categorías raciales como *esclavo Darwin* o *negro* para subordinar simbólicamente a los pares. Las víctimas de este menosprecio racializado pueden internalizar el estigma, reaccionando con rechazo hacia su propia ascendencia, expresando que *no me confundan con un negro*, en un intento por recuperar su prestigio social. Este fenómeno remite a Restrepo (2007), quien plantea que las prácticas de diferenciación externa establecen jerarquías que estigmatizan a las comunidades a través de identidades proscritas. En sintonía con esto, Bourdieu y Passeron (2007) definen la violencia simbólica como aquel poder que impone significaciones como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en las que se funda. Desde el análisis, el aula del CICA reproduce macroestructuras de racismo presentes en la sociedad. El estudiante agresor utiliza el marcador racial como un mecanismo de posicionamiento en la jerarquía escolar. Al injuriar al otro por su color de piel, el agresor ejerce una violencia simbólica que afecta la esfera de la solidaridad (Honneth, 2011) e instituye una identidad fracturada. La internalización de la estética dominante reductora (Bourdieu, 2005) lleva a la víctima a asumir su identidad como una carencia, participando en su propia invisibilización.

Adicionalmente, las entrevistas muestran que el liderazgo dentro de los grupos se estructura con base en la capacidad de transgresión y en atributos estéticos. Estudiantes que desafían la norma mediante el porte de armas o el consumo de sustancias, así como figuras estéticamente hegemónicas, logran gobernar dinámicas grupales, llevando a otros compañeros a modificar su conducta y *descarrilarse* para integrar sus círculos sociales. Este hallazgo se analiza a la luz de Fraser y Honneth (2006), quienes explican que los patrones



institucionalizados de valor cultural degradan identidades, impidiendo la paridad de participación y generando subordinación de estatus. El análisis indica que el reconocimiento en la educación media del CICA prioriza la transgresión normativa y el sometimiento del otro como vías para obtener posicionamiento social. Los estudiantes, al carecer de canales para construir un autorrespeto jurídico y afectivo, configuran una jerarquía estética y conductual. La escuela se convierte en un espacio donde la identidad no se construye desde la solidaridad, sino desde la cercanía al poder que margina la diferencia.

Las cartografías sociales evidenciaron la naturalización del lenguaje degradante, donde el uso de sobrenombres ofensivos y groserías se ha convertido en una interacción diaria, habituando a los estudiantes desde los primeros años a comunicarse a través de la descalificación. Han (2016) conceptualiza esto en su topología de la violencia, explicando que en la contemporaneidad la coacción se inscribe en los hábitos y automatismos de la conducta, manteniendo el orden de dominación sin requerir de la fuerza material manifiesta. En este contexto, la grosería y el apodo han dejado de ser excepciones para convertirse en prácticas comunes del colegio. Esta habituación lingüística opera como una forma de violencia simbólica que no requiere vigilancia docente ni confrontación física, pues el lenguaje regula la interacción cosificando al compañero. Al reemplazar el nombre del otro por un insulto o una burla, se consolida la invisibilidad que impide el reconocimiento recíproco y asegura la continuidad del maltrato.

6.2. La complicidad estructural y pedagógica: Normalización de la violencia frente a la burocratización institucional

A partir de la categoría axial *Legitimación institucional y estructural de la asimetría y el maltrato*, el trabajo de campo y la revisión documental indican que el volumen de los conflictos supera la capacidad operativa del colegio, lo que lleva a la institución a priorizar los casos con implicaciones legales o daño severo, provocando una omisión del maltrato



diario en plataformas como el SIUCE. Las respuestas institucionales tienden a limitarse a la firma de actas sin seguimiento posterior, dejando a los estudiantes desprovistos de apoyo. Este fenómeno se relaciona con los planteamientos de Žižek (2009), quien diferencia la violencia subjetiva, visible como perturbación, de la violencia objetiva, que sostiene la normalidad y opera de forma invisible. El diseño institucional presenta un enfoque que prioriza el *estallido* físico (violencia subjetiva), ignorando las agresiones verbales y el menosprecio recurrente que afectan la convivencia cotidiana. Esta saturación operativa actúa como una forma de injusticia cultural (Fraser y Honneth, 2006) que silencia a los estudiantes, indicándoles que el maltrato escolar regular no tiene la relevancia necesaria para activar la mediación institucional. La burocratización del conflicto invisibiliza el daño a través de procedimientos administrativos sin continuidad.

Asimismo, los diarios de campo evidencian la validación de prácticas de maltrato verbal, descalificación pública y contacto físico coercitivo por parte de algunos docentes. Estas acciones, como el trato hacia una estudiante con discapacidad, son justificadas por la institución y algunos alumnos bajo el argumento de que *son necesarias para lograr el aprendizaje*. Segato (2018) señala que las pedagogías de la crueldad son prácticas que habitúan a los sujetos a transmutar la vitalidad del otro en un objeto. De igual modo, Foucault (2013) expone que el sistema disciplinario busca la producción de cuerpos dóciles a través del control constante. El análisis indica que la violencia horizontal entre estudiantes refleja dinámicas de violencia vertical. Si la figura de autoridad justifica el trato descalificador como método para el desempeño académico, los estudiantes asimilan que el menosprecio (Honneth, 2011) es un recurso válido para ejercer autoridad. Esto reduce el autorrespeto de los jóvenes y promueve la idea de que la eficacia operativa tiene precedencia sobre la integridad personal.

En paralelo, se observó una segregación promovida institucionalmente a través de las modalidades académicas (Técnica Agropecuaria frente a Técnica Contable). Los estudiantes perciben un favoritismo directivo, invisibilización en actos públicos y discursos docentes que polarizan al estudiantado, derivando en burlas y humillaciones en espacios comunes. Este hallazgo se articula con Giroux (2008), quien afirma que los estudiantes incorporan ideológica y materialmente las reglas y lógicas de dominación de su entorno social. A su vez, Foucault (2013) explica que la distribución y el rango generan tensiones y jerarquizan a los individuos en el orden escolar. La escuela fomenta una diferenciación entre las técnicas, configurando divisiones internas en la población estudiantil. Los estudiantes de la técnica favorecida asumen una postura de superioridad que se traduce en agresiones simbólicas, reproduciendo la falta de valoración (Honneth, 2011). La estructura organizativa del colegio afecta la unidad comunitaria y fomenta un entorno de competencia y segmentación identitaria.

Esta dinámica se complementa con la normalización de la descalificación intelectual. Ante la solicitud de explicaciones, respuestas docentes de tipo *vuelva a primaria* funcionan como un señalamiento directo a la capacidad cognitiva del alumno. Siguiendo a Arendt (2013), la irreflexión colectiva frente a prácticas perjudiciales facilita que un entorno adverso se mantenga sin ser cuestionado. Cuando el sistema escolar responde al error académico con humillación, afecta la esfera de la solidaridad y disminuye la autoestima de los estudiantes. La normalización de la violencia en el CICA responde a una dinámica institucional que organiza las interacciones mediante la asimetría y el control disciplinario.

6.3. La regulación mediante el desquite y el silencio impuesto: Retaliación horizontal y anulación de la vulnerabilidad grupal

El análisis de la categoría axial *Regulación social del conflicto mediante la retaliación horizontal y el silenciamiento* demostró que los estudiantes del CICA operan bajo una lógica



de retaliación, donde el *desquite* es el mecanismo principal de regulación social. Ante un conflicto, los agresores justifican sus acciones bajo la premisa de que *él me hizo primero*, generando un ciclo de reacciones que incluyen empujones, insultos raciales y burlas, en el que se diluye la responsabilidad inicial. La violencia se percibe como un método necesario para establecer respeto. Freire (2021) conceptualiza esto al hablar de la violencia horizontal, explicando que los sujetos frustrados en su afirmación personal por un orden restrictivo terminan agrediendo entre ellos por motivos menores. A partir de esta integración teórica, se observa que los estudiantes han construido un orden relacional paralelo. La violencia funciona como la norma que regula las interacciones del aula. Ante las dificultades para encontrar respaldo en la estructura escolar formal, los jóvenes dirigen su malestar hacia sus pares, utilizando la retaliación como vía para exigir el reconocimiento social. La agresión mutua opera como un mecanismo donde el estatus se busca a través de la imposición sobre el otro.

Esta regulación paralela se sostiene mediante un pacto de silencio y la estigmatización hacia la denuncia institucional. El estudiante que acude a coordinadores o docentes es calificado de *sapa*, enfrentando el rechazo de sus compañeros y el riesgo de aislamiento social. Este hallazgo se analiza mediante Hannah Arendt (2018), quien advierte que la autoridad de un grupo infantil puede ser más fuerte y coercitiva que una autoridad individual, dejando al niño en una posición de minoría enfrentada a la mayoría. En el aula del CICA, acudir al marco normativo de la escuela es tipificado por el grupo como una transgresión. Esta presión social asegura que las agresiones no sean reportadas y restringe la acción de las víctimas a través del temor a la exclusión. El silencio impuesto evidencia que el grupo ha establecido reglas de convivencia propias que dificultan el ejercicio de la mediación escolar.

A la censura de la denuncia se suma la sanción a la respuesta emocional. Las

entrevistas documentaron que cuando una víctima expresa afectación ante el acoso o el robo de sus pertenencias, el grupo la excluye argumentando que *se queja demasiado* y que su reacción *daña* el ambiente. Estanislao Zuleta (2017) señala que el recurso a la fuerza surge de la incapacidad para procesar la hostilidad constitutiva del vínculo social y aceptar la diferencia. Al mismo tiempo, Honneth (2011) advierte que la privación de reconocimiento afectivo genera sensaciones de vergüenza y malestar. La dinámica grupal exige a sus miembros omitir la expresión emocional. Mostrar dolor hace evidente el daño causado; por lo tanto, el colectivo elimina la tensión excluyendo a quien lo manifiesta. Se desplaza la responsabilidad: el foco no se centra en la agresión, sino en la víctima que reacciona. Esta restricción a la vulnerabilidad facilita que el ciclo de menosprecio continúe.

Esta dinámica de retaliación y silenciamiento se extiende a los entornos digitales, generando una discontinuidad entre lo presencial y lo virtual. Conflictos iniciados en el aula se trasladan a WhatsApp, donde se publican agresiones verbales y contenidos de peleas que la comunidad estudiantil valida; mientras tanto, en el espacio físico frente al docente, los estudiantes asumen posturas defensivas o niegan los hechos. Han (2016) describe cómo la violencia se adapta a los contextos y se vuelve imperceptible al integrarse a las dinámicas cotidianas. La red social actúa como un espacio donde la regulación del grupo opera de manera continua, ampliando la exposición de la víctima frente a sus pares. La modulación de la conducta —explícita en la red, contenida ante la autoridad— muestra que los estudiantes reconocen el sistema disciplinario y lo evitan para mantener sus dinámicas de resolución de conflictos. La violencia en el CICA persiste porque los estudiantes han estructurado normas de interacción fundamentadas en la retaliación y la evasión del control institucional.

En conclusión, el diálogo entre la codificación axial y el marco teórico permite comprender que la normalización de la violencia en el Colegio Integrado del Carare no responde a episodios aislados de indisciplina, sino a una estructura relacional consolidada. La búsqueda de reconocimiento social, ante la carencia de espacios de validación, se ha dirigido hacia la imposición sobre el otro mediante el menosprecio ritualizado, es decir, la humillación convertida en una práctica constante, repetitiva y validada por el grupo para establecer poder, el uso de la *broma* como mecanismo de evasión moral y la segregación identitaria, entendida como la exclusión sistemática de los estudiantes basada en etiquetas destructivas o en su pertenencia a una técnica específica. Esta dinámica se sostiene sobre una estructura institucional que, limitada por la saturación operativa y marcada por asimetrías pedagógicas, invisibiliza el maltrato cotidiano y facilita que la regulación de la convivencia recaiga en los propios estudiantes. Como resultado, el grupo instaura un sistema normativo paralelo donde la retaliación horizontal, esto es, la dinámica en la que los jóvenes, al carecer de respaldo institucional, descargan su frustración agrediendo y vengándose mutuamente para exigir respeto, el silencio y la censura de la vulnerabilidad operan como estrategias de supervivencia. De este modo, la violencia escolar deja de ser una anomalía para consolidarse como el lenguaje legítimo en la construcción de estatus, lo que evidencia la necesidad de intervenir tanto en las interacciones simbólicas de los pares como en las prácticas organizativas y docentes que legitiman el daño en el entorno educativo.

Capítulo 7. Conclusiones y Recomendaciones

7.1. Conclusiones

La presente investigación tuvo como propósito comprender la incidencia de la búsqueda de reconocimiento social en los procesos de normalización de la violencia escolar en los estudiantes de educación media del Colegio Integrado del Carare. A partir de una perspectiva etnográfica, sustentada en la observación participante, las entrevistas



semiestructuradas y los talleres de cartografía social, fue posible identificar que la violencia no constituye un fenómeno aislado ni excepcional dentro de la institución, sino una práctica relacional incorporada a la cotidianidad estudiantil y legitimada por múltiples dinámicas sociales, culturales e institucionales.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a identificar las dinámicas relacionales cotidianas que los estudiantes han integrado como prácticas naturales de convivencia, se concluye que gran parte de las expresiones de agresión física, verbal y simbólica han sido resignificadas mediante categorías como “juego”, “recocha” o “broma”. Esta reinterpretación permite minimizar el daño ocasionado y despojar a la violencia de su carácter problemático, facilitando su aceptación dentro de los grupos de pares. Los insultos, apodos degradantes, empujones, golpes y actos de humillación pública aparecen incorporados a los repertorios habituales de interacción, hasta el punto de convertirse en mecanismos socialmente aceptados para relacionarse, obtener atención o posicionarse dentro de las jerarquías estudiantiles.

Respecto al segundo objetivo específico, referido al análisis de los marcos institucionales normativos empleados para abordar la violencia escolar, los hallazgos permiten concluir que la institución ha desarrollado una respuesta predominantemente reactiva y procedimental frente al fenómeno. Aunque el Manual de Convivencia y los organismos de atención cumplen con las disposiciones legales establecidas por la Ley 1620 de 2013, el tratamiento de muchas situaciones de agresión tiende a centrarse en la clasificación de faltas y el cumplimiento de rutas administrativas, sin abordar suficientemente los procesos culturales que favorecen la naturalización del maltrato. La categorización de determinadas agresiones como situaciones de baja gravedad contribuye involuntariamente a disminuir su impacto moral y emocional, fortaleciendo la percepción de que ciertas formas de violencia constituyen una parte normal de la experiencia escolar.

Frente al tercer objetivo específico, relacionado con la interpretación de los sentidos que los estudiantes otorgan a la normalización de la violencia, la investigación evidencia que la agresión cumple funciones simbólicas vinculadas con la construcción de identidad y la obtención de reconocimiento social. Los estudiantes no recurren a la violencia únicamente para causar daño, sino también para ganar visibilidad, demostrar fortaleza, evitar la exclusión o consolidar posiciones de prestigio dentro de los grupos de pares. En este sentido, la violencia opera como una estrategia de reconocimiento en contextos donde las experiencias de menosprecio, invisibilidad y falta de valoración aparecen de manera recurrente. La agresión se convierte así en un recurso para disputar estatus y obtener legitimidad social frente a los demás estudiantes.

La pregunta de investigación planteaba de qué manera la búsqueda de reconocimiento social configura la normalización de la violencia escolar. Los resultados permiten afirmar que dicha búsqueda constituye uno de los principales motores de las prácticas violentas observadas. La necesidad de ser visto, escuchado, respetado o valorado lleva a muchos estudiantes a utilizar formas de agresión que les permiten adquirir notoriedad y posicionamiento dentro de las dinámicas grupales. De esta manera, el reconocimiento no se obtiene a través de relaciones basadas en la solidaridad, la cooperación o el respeto mutuo, sino mediante prácticas de menosprecio hacia otros compañeros. La violencia deja entonces de ser percibida como una transgresión y pasa a funcionar como un mecanismo legítimo de construcción identitaria y diferenciación social.

Desde el punto de vista teórico, los hallazgos confirman la pertinencia de la teoría del reconocimiento de Axel Honneth para comprender las dinámicas de convivencia escolar. Las experiencias de invisibilidad, desvalorización y menosprecio identificadas en el trabajo de campo evidencian que muchas expresiones de violencia constituyen respuestas a necesidades



insatisfechas de reconocimiento. Del mismo modo, los planteamientos de Nancy Fraser permiten comprender cómo ciertas formas de subordinación cultural e institucional contribuyen a reproducir relaciones de exclusión que afectan la participación igualitaria de los estudiantes dentro de la comunidad educativa.

Asimismo, la investigación permitió identificar que la normalización de la violencia no depende exclusivamente de factores individuales, sino que se encuentra asociada a elementos familiares, comunitarios, culturales e institucionales. Las narrativas estudiantiles muestran la existencia de una continuidad entre las formas de interacción aprendidas en el hogar, los referentes culturales presentes en el entorno y las prácticas desarrolladas dentro de la escuela. Esta convergencia de factores contribuye a consolidar un clima escolar donde la agresión se percibe como una herramienta legítima de comunicación, defensa o afirmación personal.

Finalmente, se concluye que la transformación de esta realidad exige superar los enfoques centrados exclusivamente en la sanción disciplinaria para avanzar hacia propuestas pedagógicas orientadas a la construcción de culturas de reconocimiento. Resulta necesario fortalecer las competencias ciudadanas, promover espacios permanentes de diálogo y reflexión crítica, visibilizar las formas sutiles de violencia simbólica y generar experiencias educativas que permitan a los estudiantes construir su identidad y obtener reconocimiento social sin recurrir al menosprecio o la agresión. La convivencia escolar solo podrá fortalecerse en la medida en que la institución educativa logre consolidarse como un escenario donde la dignidad, la participación y la valoración mutua constituyan los fundamentos de las relaciones entre sus integrantes.

En síntesis, la investigación demuestra que la normalización de la violencia escolar en el Colegio Integrado del Carare se encuentra estrechamente vinculada con la búsqueda de

reconocimiento social. La violencia opera como una estrategia para obtener visibilidad, prestigio y pertenencia dentro de los grupos estudiantiles, mientras que las respuestas institucionales continúan privilegiando mecanismos de regulación y control antes que procesos profundos de transformación cultural. Comprender esta relación permite abrir nuevas rutas de intervención pedagógica orientadas a construir formas de reconocimiento basadas en la solidaridad, el respeto y la valoración de la diferencia como condiciones indispensables para una convivencia escolar verdaderamente democrática.

7.2. Recomendaciones

Con base en lo anterior, la principal recomendación derivada de esta investigación consiste en promover la construcción de una cultura institucional del reconocimiento dentro del Colegio Integrado del Carare. Los hallazgos permitieron identificar que gran parte de las prácticas de violencia observadas entre los estudiantes no responden exclusivamente a intenciones de causar daño, sino a la necesidad de obtener visibilidad, aceptación, prestigio y valoración dentro de los grupos de pares. En consecuencia, la institución educativa debe generar escenarios permanentes donde los estudiantes puedan acceder al reconocimiento social mediante experiencias positivas relacionadas con el liderazgo, la participación democrática, la producción artística, el desempeño académico, el deporte y el servicio a la comunidad. Esto implica desplazar progresivamente aquellas formas de reconocimiento sustentadas en la ridiculización, el dominio o el menosprecio de otros compañeros, favoreciendo procesos de valoración mutua que fortalezcan la autoestima y la pertenencia institucional. La convivencia escolar podrá transformarse en la medida en que los estudiantes encuentren mecanismos legítimos para construir identidad y obtener reconocimiento sin recurrir a prácticas violentas.

Una segunda recomendación se orienta hacia la transformación del modelo

institucional de atención de la convivencia escolar. La investigación evidenció que las respuestas frente a la violencia suelen concentrarse en procedimientos normativos, sancionatorios o administrativos que intervienen una vez ocurrido el conflicto. Aunque estos mecanismos resultan necesarios para garantizar el debido proceso, se recomienda avanzar hacia una perspectiva eminentemente preventiva y pedagógica. En este sentido, la institución debería fortalecer espacios de reflexión colectiva donde estudiantes, docentes y familias analicen críticamente aquellas prácticas que han sido naturalizadas bajo expresiones como juego, broma o recocha. Resulta especialmente importante que las estrategias de convivencia permitan visibilizar las formas de violencia simbólica y verbal que suelen pasar inadvertidas en la cotidianidad escolar. El desafío institucional no consiste únicamente en sancionar las agresiones, sino en generar procesos formativos capaces de cuestionar los significados culturales que las legitiman y reproducen. Desde esta perspectiva, la convivencia deja de entenderse como un asunto exclusivamente disciplinario para convertirse en un escenario pedagógico orientado a la formación ética y ciudadana.

Finalmente, se recomienda fortalecer el desarrollo de competencias ciudadanas mediante experiencias reales de participación estudiantil. Los resultados del análisis documental mostraron que la institución ha mantenido durante los últimos años desempeños inferiores a los promedios nacional y territorial en el componente de Competencias Ciudadanas, situación que puede estar relacionada con las dificultades para reconocer perspectivas distintas, tramitar desacuerdos y cuestionar críticamente las dinámicas de violencia presentes en el entorno escolar. Por esta razón, se propone que la formación ciudadana trascienda los contenidos curriculares y se materialice en prácticas concretas de deliberación, mediación, construcción de acuerdos y resolución pacífica de conflictos. La creación de círculos de diálogo, asambleas estudiantiles, proyectos colaborativos y escenarios

de participación activa puede contribuir significativamente a que los estudiantes desarrollen capacidades para relacionarse desde el respeto, la empatía y la cooperación. De esta manera, la escuela no solo atendería los efectos de la violencia escolar, sino que formaría sujetos capaces de construir relaciones democráticas dentro y fuera del contexto educativo.

Estas recomendaciones son extensivas a otras instituciones educativas del país que enfrentan problemáticas similares relacionadas con la normalización de la violencia escolar. Comprender que la agresión puede funcionar como una estrategia de búsqueda de reconocimiento social constituye un aporte relevante para replantear las formas tradicionales de intervención y avanzar hacia modelos pedagógicos centrados en la dignidad humana, la participación y el reconocimiento recíproco como fundamentos de la convivencia escolar.

Referencias bibliográficas

Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 267–279. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016>

Arcila-Rodríguez, W. O., Grisales- Sánchez, K., & Díaz-Grisales, V. (2022). Imaginarios sociales sobre violencia en el escenario educativo rural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 18(1), 213-239. <https://doi.org/doi.org/10.17151/rlee.2022.18.1.11>

Arendt, H. (2013). *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal*. Editorial Lumen.

Arendt, H. (2018). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Partido de la Revolución Democrática.



Bolaños Forero, B. F., Bonilla Grajales, D. A., y López Méndez, K. G. (2024).

Violencia Escolar en Colegios Públicos de la Localidad de Kennedy. Universidad EAN.

<http://hdl.handle.net/10882/13695>

Barragán, A. N. (2018). Cartografía social: lenguaje creativo para la investigación cualitativa. *Sociedad y Economía*, (36), 139–159.

<http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n36/1657-6357-soec-36-00139.pdf>

Bourdieu, P. (2005). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Editorial Anagrama.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2007). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Distribuciones Fontamara.

Caballero-León, Laura Marcela, Garzón-Martínez, María Angélica, & Martínez-Moya, Armando. (2022). Estudiantes, enfoques y escuela: la violencia escolar en Colombia, un balance de la cuestión. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(38), 205-222. Epub March 03, 2023. <https://doi.org/10.19053/01227238.14080>

Cardozo-Rusique, A. A., et al. (2019). Factores psicosociales asociados al conflicto infantil en la escuela. *Educação & Sociedade*, 40, e0189140.

<https://www.scielo.br/j/es/a/mq3vgzzTpZbVSRKLnwhZNGF/?format=pdf&lang=es>

Castro Robles, Y. A. (2020). Agravios morales y luchas por el reconocimiento: reflexiones en el contexto educativo. *Praxis*, 16(2), 169-178.

<https://doi.org/10.21676/23897856.3455>



Castro Valencia, S., y Cáceres Torres, L. J. (2024). Fundamentos de la Ley 1620, y el deber ser de docentes y directivos en la convivencia escolar. *Dialéctica*, (24), 20–32.
<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialectica/article/view/3510>

Céspedes-Carreño, C., Echeverri-Álvarez, J. C., Leigh-González, C., y Flotts de los Hoyos, M. (2024). Violencia entre pares en el contexto escolar colombiano: una revisión sistemática de literatura en español. *Atenas*, 62, e11499, 1-13.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9930557>

Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214, del 8 de febrero de 1994.
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

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

Diario Oficial No. 48.701, del 15 de marzo de 2013.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52102>

Cruz Vadillo, R., Santana Valencia, EV, & Iturbide Fernández, P. (2022). Violencia escolar o violencia educativa: el dilema no planteado desde el profesorado. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 13 (24), 1-24.
<https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1046>

Figuerola, L., (2015). Educación Mapuche e Interculturalidad: un análisis crítico desde una etnografía escolar. *D. Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 47(4), 659-667.

Foucault, M. (2013). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.



Fraser, N. y Honneth, A. (2006). ¿Redistribución o reconocimiento?: Un debate político-filosófico (P. Manzano, Trad.). Ediciones Morata.

Fregoso-Borrego, Daniel; Vera-Noriega, José Ángel; Duarte- Tánori, Karen Guadalupe; Peña-Ramos, Martha Olivia (2021). Familia, escuela y comunidad en relación a la violencia escolar en secundaria: Revisión sistemática. *Entramado*, vol. 17, núm. 2, 2021, pp. 42-58

Freire, P. (2021). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Gadamer, H.-G. (2003). *Verdad y método* (6.^a ed.). Sígueme. (Trabajo original publicado en 1960).

Galindo González, PD, & Corredor Cely, O. (2024). Educación en Valores: Una estrategia pedagógica para la Convivencia escolar del grado séptimo de la Institución Educativa Integrado en Sogamoso - Boyacá. *Horizontes Pedagógicos*, 26 (1), 21-29.
<https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.26103>

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bakeaz; Gernika Gogoratuz.

Gaudreault, D. (2023). De la dangerosité à la vulnérabilité: les métamorphoses de la violence scolaire au Québec. *Champ pénal / Penal field*, 29.
<https://doi.org/10.4000/champpenal.14874>

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Giroux, H. A. (2008). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.



- González Pérez, J. A. (2024). Reconocimiento, violencia simbólica y violencia estructural en la educación universitaria. *Jangwa Pana*, 23(1), 1–11.
<https://doi.org/10.21676/16574923.5255>
- Han, B. C. (2016). *Topología de la violencia*. Herder Editorial.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Editorial Trotta.
- Huamán Rojas, J. A., Treviños Noa, L. L., & Medina Flores, W. A. (2022). Epistemología de las investigaciones cuantitativas y cualitativas: Paradigmas y objetivos. *Horizonte de la Ciencia*, 12(22), 231-246.
<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.22.1072>
- LeCompte, M.D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *RELIEVE*, vol. 1, n. 1. Consultado en <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>
- Luna-Gijón, G., Nava Cuahutle, A. A., & Martínez-Cantero, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11), 245–264.
- Míguez, D. P. (2020). Condición social, clima escolar y desempeño académico en Argentina: Un estudio exploratorio en base a las pruebas PISA 2012. *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales*, 60(231), 180–203. <https://revistas.ides.org.ar/desarrollo-economico/article/view/73/18>
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). Informe SIUCE 2023.
- Ministerio de Educación Nacional. (2024a). Informe semestral SIUCE I-2024.



Ministerio de Educación Nacional. (2024b). Informe anual SIUCE 2024.

Morcote González, O. S., & Guerrero Arroyave, C. P. (2020). Convivencia escolar en Colombia: Una visión jurisprudencial, legal y doctrinal. *Justicia*, 25(38), 95-112.

<https://doi.org/10.17081/just.25.38.4422>

Murillo Serna, N. Y. (2020). Comportamientos prosociales para mejorar la convivencia escolar en las instituciones educativas de Colombia. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 4(15), 297–308.

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i15.117>

OCDE. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning during - and from - school closures*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a974eb13-en>

Pineda, J. L. (2023, 23 de noviembre). Estudio: 19 mil alumnos en colegios públicos de Bucaramanga han sufrido acoso. *Vanguardia*.

Procuraduría General de la Nación. (2023). Informe de seguimiento a las acciones implementadas para mitigar la violencia escolar 2023

Restrepo, Eduardo (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Jangwa Pana. Revista del Programa de Antropología de la Universidad del Magdalena*, 5, 24-35.

Ricoeur, P. (1976). *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI.

Rivera-Montero D, Arenas-Duque A, Roldán-Restrepo D, Forero-Martínez, Rivillas-García JC, Murad-Rivera R, et al. Percepciones de niñas, niños y adolescentes sobre



violencias en los entornos familiar y escolar en ocho municipios de Colombia. Rev. Fac. Nac.

Salud Pública. 2020;39(1):e339061. doi: <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.e339061>

Rodríguez Díaz, R., Leite Méndez, A. E., y López Becerra, M. H. (2024). Culturas de paz en las narrativas de vida de maestras y maestros del departamento del Meta en Colombia. Revista Ciudad Paz-andó, 17(2), 65–78. <https://doi.org/10.14483/2422278X.22599>

Sánchez Mendiola, M., & Martínez González, A. (2020). Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias (1.^a ed.). UNAM.

Segato, R. L. (2018). Contra-pedagogías de la crueldad. Prometeo Libros.

Sequera Flores, M. J. (2014). La etnografía: un método de investigación para el ámbito educativo. Revista de Postgrado FACE-UC, 6(15), 169-179.

Solórzano, M. & Pérez, A. (2021). Una reflexión para la transformación y cultura de paz en contextos escolares violentos y vulnerables socialmente. Zona Proxima, 35, 106-130.

Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. Morata.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.

Tonon (comp.). (2008). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. Colombofrances.
https://colombofrances.edu.co/wpcontent/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf#page=48



Trinidad Requena, A., Carrero Planes, V., y Soriano Miras, R. M. (2006). *Teoría*

fundamentada (Grounded Theory): La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Centro de Investigaciones Sociológicas.

UNESCO. (2024). Safe to learn and thrive: Ending violence in and through education.

UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385788>

UNESCO. (2025). Behind the numbers: ending school violence and bullying.

UNESCO Digital Library. <https://www.unesco.org/en/articles/behind-numbers-ending-school-violence-and-bullying>

UNICEF. (2017). Violence in the lives of children and adolescents: Key statistics to inform advocacy and policymaking. UNICEF Data.

[https://www.unicef.org/media/48671/file/Violence in the lives of children and adolescents.pdf](https://www.unicef.org/media/48671/file/Violence%20in%20the%20lives%20of%20children%20and%20adolescents.pdf)

UNICEF. (2022). La violencia tiene un impacto directo en el desarrollo y crecimiento de los niños y niñas. <https://www.unicef.org/chile/historias/la-violencia-tiene-un-impacto-directo-en-el-desarrollo-y-crecimiento-de-la-infancia>

Žižek, S. (2009). Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales. Ediciones Paidós Ibérica.

Zuleta, E. (2017). Elogio de la dificultad y otros ensayos. Biblioteca Nacional de Colombia.

Zych, I. (2022). Convivencia Escolar desde el marco de la Psicología Evolutiva y de la Educación. Rev. CES Psico, 15(3), 202-224. <https://dx.doi.org/10.21615/cesp.5465>

