



La experiencia de los jóvenes frente al maltrato familiar y escolar en  
contextos de educación rural

Juan Pablo Bohórquez Forero

Trabajo de Grado presentado para obtener el título de Doctor en Educación

Directora Bárbara Yadira García Sánchez

Doctora en Ciencias de la Educación

Énfasis: Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada Línea de  
investigación: Violencia y Educación

Grupo de Investigación Formación de Educadores.

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS BOGOTÁ-  
COLOMBIA

2022

*A mi tío, Manuel Hugo, quien se fue cuando apenas iniciaba este proceso;*

*a mi hija, Gabriela, quien llegó; y a mi esposa, Julieth, quien ha estado.*

*A ustedes tres porque siempre permanecerán.*

## Agradecimientos

A la Doctora Bárbara Yadira García Sánchez, mi directora, por la infinita paciencia que tuvo conmigo desde el inicio. Su disciplina y profesionalismo fueron un insumo determinante para culminar este proyecto de tesis.

A la Doctora Carlota Guzmán Gómez por haberme recibido en México y por su generosidad al enseñarme los vericuetos de la teoría.

A la Doctora Flor Edilma Osorio, de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, quien me encaminó y me ayudó a conocer las diferentes aristas que existen sobre el mundo rural.

Al Doctorado Interinstitucional en Educación y, especialmente, a los profesores del énfasis que me acompañaron en mi proceso formativo.

A mis compañeras del énfasis: Liliana Escobar, Diana Páez y Lady Diana Mojica, por el apoyo constante en este difícil camino que atravesamos.

A mis amigos maestros por darme apertura a sus instituciones, su constante preocupación, su hospitalidad y preocupación me facilitaron mucho las cosas cuando desarrollaba el trabajo de campo.

Y, por último, pero no me nos importante, a los jóvenes que participaron en los Núcleos de Educación Social. Gracias por compartir conmigo parte de sus vidas, sus sentimientos y sueños; les quedo eternamente agradecido por esas horas de charlas que no solo se materializan hoy en una tesis, sino también en mi propia vida.

## Resumen

Las investigaciones sobre violencia escolar en contextos de educación rural han sido un campo de conocimiento poco explorado en Colombia; la mayoría de investigaciones y políticas que se implementan en este sector se centran en garantizar la cobertura, la permanencia y la calidad del servicio educativo que se le ofrece a los niños y jóvenes. Esta manera de abordar el contexto educativo rural genera un gran vacío investigativo, puesto que la mayoría de los estudios se preocupan en pensar cómo debería ser la educación rural y descuidan el conocimiento real sobre cómo son estas instituciones.

Bajo esta premisa, la presente tesis doctoral pretende indagar la violencia escolar, y más específicamente, al maltrato, como categorías que permiten ahondar en la realidad cotidiana de los jóvenes escolarizados rurales, los modos de relación que se establecen en la cultura escolar y las aristas y particularidades que adopta el fenómeno en estos contextos.

Para analizar esta tipología en los contextos rurales se adopta a la Sociología de la Experiencia como base teórica. Esta teoría permite dilucidar tanto al sujeto como la estructura social en que se enmarca estas relaciones de violencia; en este orden de ideas, el presente estudio parte de analizar la experiencia de los jóvenes escolarizados en torno a la categoría de maltrato para conocer cómo se vive este tipo de violencia en los contextos rurales.

Dado este panorama, la presente investigación parte del siguiente interrogante: ¿Cómo se configuran las experiencias de los jóvenes frente al maltrato en contextos de educación rural? Dentro de las categorías que se abordan en el proyecto se encuentran: experiencia, lógicas de acción asociadas al maltrato, violencia escolar, cultura escolar rural, familia rural y jóvenes rurales como sujetos de la experiencia.

Para dar trámite a esta problemática, la investigación se estructura con un enfoque cualitativo participativo mediante la aplicación del modelo de Núcleos de Educación Social (NES), así como la revisión documental acotada en los contextos de educación rural. La investigación partió por vincular a estudiantes de noveno grado de tres instituciones públicas rurales ubicadas en municipios catalogados como *rurales dispersos* en el departamento de Cundinamarca. Inicialmente se plantearon sesiones de encuentro (encuentros, exploratorios, recorridos, desplazamientos y transformaciones), con el propósito de determinar los diversos significados y motivaciones del maltrato escolar en contextos rurales y los factores asociados al fenómeno. Del mismo modo, se aplicaron una serie de entrevistas a profundidad con maestros rurales y jóvenes maltratadores para enriquecer la mirada acerca de este tema.

Los resultados que arroja la investigación fueron en doble vía, por un lado, se comprendió, a la luz de la teoría, que los jóvenes adoptan múltiples registros a la hora de enfrentarse al maltrato, y en segunda instancia, se visibilizó en el campo de los estudios de la violencia escolar la problemática del maltrato en los contextos rurales.

### **Palabras Clave**

Contexto rural, escuela rural, experiencia, maltrato, jóvenes rurales.

## Abstract

Research on school violence in rural education contexts has been a field of knowledge little explored in Colombia; Most of the research and policies that are implemented in this sector focus on guaranteeing the coverage, permanence and quality of the educational service offered to children and young people. This way of approaching the rural educational context generates a great research gap, since most studies are concerned with thinking about what rural education should be like and neglect the real knowledge about what these institutions are like.

Under this premise, this doctoral thesis intends to investigate school violence, and more specifically, school abuse, as categories that allow us to delve into the daily reality of young rural schoolchildren, the modes of relationship that are established in the school culture and the edges and particularities that the phenomenon of abuse adopts in these contexts.

The research focuses on school abuse; This typology of school violence has been undervalued for having a temporary and occasional nature, giving room to the naturalization, concealment and legitimization of these types of relationship between the same subjects

To analyze this typology in rural contexts, the Sociology of Experience is adopted as a theoretical basis. This theory allows to elucidate both the subject and the social structure in which the phenomenon is framed; In this order of ideas, the present study starts from analyzing the experience of young rural schoolchildren around the category of abuse in order to know how this type of violence is experienced in rural contexts

Given this panorama, this research starts with the following question: How are the experiences of young people in relation to abuse in rural education contexts configured? Within the categories that are addressed in the project are: experience, action logics associated with

school abuse, school violence, rural institutional program, institutional decline and rural youth as subjects of experience.

To deal with this problem, the research is structured with a participatory qualitative approach through the application of the Core of Social Education (NES) model, as well as the limited documentary review in rural education contexts. The research started by linking ninth grade students from three rural public institutions located in municipalities classified as dispersed rural in the department of Cundinamarca. Initially, meeting sessions (encounters, explorations, tours, displacements and transformations) will be proposed in order to determine the various meanings and motivations of school abuse in rural contexts, the factors associated with the phenomenon; Similarly, a series of in-depth interviews with rural teachers and abusive youths were applied to enrich the view of the phenomenon.

The results of the investigation were two-way: on the one hand, it was understood, in light of the theory, that young people adopt multiple registers when facing abuse, and in the second instance, it was made visible in the field of studies of school violence the emerging phenomenon of abuse in rural education contexts.

### **Key Words**

Rural context, rural school, experience, abuse, rural youth.

## Índice

Agradecimientos.....	3
Resumen.....	4
Abstract .....	6
Índice de Tablas .....	11
Índice de Figuras .....	12
Introducción .....	13
Capítulo 1. La Sociología de la Experiencia.....	41
1.1. Ubicación de la sociología de la experiencia en el campo sociológico .....	41
1.1.1. Las diversas transformaciones en el campo sociológico .....	42
1.1.2. Las Corrientes estructuralistas: el predominio de la sociedad como una totalidad .....	43
1.1.3. Las corrientes interpretativistas: el sujeto emerge .....	47
1.1.4. Las corrientes constructivistas: ni la estructura ni el sujeto .....	49
1.2. La Experiencia.....	52
1.2.1. Los múltiples abordajes de la experiencia.....	53
1.2.2. La Experiencia en Dubet: un nuevo camino para estudiar los fenómenos sociales .....	57
1.3. La experiencia social y escolar.....	59
1.3.1. La experiencia social: la sociedad ya no es un sistema.....	59
1.3.2. Las lógicas de la acción en la experiencia social .....	60
1.3.3. La integración: el sujeto socializado .....	62
1.3.4. La estrategia: juego y movimiento en el campo social .....	63
1.3.5. La subjetivación: el devenir sujeto.....	65
1.3.6. Las tensiones .....	66
1.3.7. La experiencia escolar como un modo de la experiencia .....	67
1.4. Principios teóricos y metodológicos para estudiar la experiencia.....	70
1.4.1. De las precauciones .....	70
1.4.2. Algunas consideraciones metodológicas.....	73
Capítulo 2. El contexto rural en Colombia.....	76
2.1. El contexto rural en Colombia .....	76
2.1.1. Colombia rural.....	77
2.1.2. Los problemas del contexto rural colombiano .....	79
2.2. Reivindicando el contexto rural .....	84
2.2.1. Los abordajes de lo rural.....	85
2.2.2. Lo rural como territorio .....	97
Capítulo 3. La escuela rural.....	105
3.1. Políticas educativas rurales en Colombia.....	105
3.1.1. Los programas de cobertura .....	109
3.1.2. El Programa de Educación Rural (PER) .....	112
3.1.3. El Plan Especial de Educación Rural (PEER).....	118
3.2. La escuela rural en Colombia .....	129
3.2.1. La invisibilidad de la escuela rural.....	130
3.2.2. Las desigualdades en la escuela rural.....	132
3.2.3. Los problemas de la escuela rural en Colombia.....	137
3.3. En la escuela rural .....	141
3.3.1. La cultura escolar rural.....	142

3.3.2. La estructura de la cultura escolar rural .....	145
3.3.3. Los maestros rurales en Colombia .....	152
3.3.4. Los jóvenes como sujetos de derecho .....	161
3.3.5. ¿Quiénes son los jóvenes rurales? .....	168
3.3.6. Los jóvenes escolarizados rurales como sujetos de la experiencia .....	174
Capítulo 4. El Maltrato escolar rural.....	182
4.1. La violencia escolar.....	182
4.1.1. La violencia escolar: la emergencia de un fenómeno preexistente .....	184
4.1.2. Conceptualizando la violencia escolar .....	187
4.1.3. Violencia macrosocial rural: las víctimas, las armas y las balas.....	192
4.1.4. Violencia Microsocial rural: violencia silenciosa y latente .....	197
4.1.5. Enfoques de la violencia escolar .....	201
4.1.6. Las tipologías de la violencia escolar.....	204
4.2. El maltrato escolar rural.....	207
4.2.1. Conceptualizando el maltrato escolar .....	208
4.2.2. Maltrato escolar rural: mimetización, invisibilización y ocultamiento .....	212
4.2.3. El maltrato escolar rural entre pares.....	221
4.2.4. Maltrato físico rural entre pares .....	221
4.2.5. Maltrato verbal rural entre pares .....	227
4.2.6. Maltrato emocional rural entre pares .....	231
4.2.7. Desde la perspectiva de los jóvenes maltratadores .....	233
4.2.8. Desde la perspectiva de los jóvenes víctimas del maltrato entre pares .....	237
4.2.9. Desde la perspectiva de los maestros rurales .....	241
Capítulo 5. Experiencias de maltrato asociadas a la vida familiar rural .....	251
5.1. Caracterización de la familia rural en Colombia.....	259
5.1.1. El maltrato en la familia rural .....	264
5.1.2. La autoridad familiar: obediencia y respeto .....	268
5.1.3. Los valores de la familia rural: la educación como el bien máspreciado .....	273
5.1.4. La relación con los hermanos: el ejemplo y la crianza .....	276
5.1.5. “El trabajo amansa”: el trabajo doméstico de niños, niñas y adolescentes en el espacio rural.....	279
5.1.6. El lugar de las adolescentes rurales en el escenario familiar .....	283
5.1.7. El noviazgo de las adolescentes rurales y las relaciones de violencia .....	285
5.1.8. La educación familiar en lo rural: el diálogo, la advertencia y el maltrato. ....	288
5.1.9. Sobrellevando el maltrato familiar: estrategias evasivas, pasivas e indirectas ...	292
5.1.10. El maltrato familiar: su ocultamiento "La ropa sucia se lava en casa" .....	296
5.1.11. El sentido del maltrato familiar: de la tristeza a la justificación.....	300
5.1.12. La migración: la salida .....	303
5.1.13. Las tensiones en el escenario familiar .....	308
Capítulo 6. Experiencias de maltrato en el espacio escolar .....	311
6.1.1. La escuela rural como espacio juvenil .....	313
6.1.2. La adhesión de las adolescentes rurales a los estudios.....	316
6.1.3. El maltrato de profesor a estudiantes: la lucha por el control del sujeto .....	319
6.1.4. Afrontando el maltrato de profesor a estudiantes: de la pasividad a la venganza ..	332
6.1.5. Los problemas con los pares: el saber con quién juntarse .....	336
6.1.6. Tácticas para enfrentar el maltrato entre pares: de la indulgencia al maltrato. ....	341
6.1.7. los sentimientos de los jóvenes frente al maltrato escolar rural.....	352

6.1.8. Los sentidos de los jóvenes frente al maltrato escolar rural.....	356
6.1.9. Las tensiones en el escenario escolar .....	360
Capítulo 7. Las figuras de la subjetivación de los jóvenes frente al maltrato .....	363
7.1. Experiencias resignadas .....	366
7.2. Experiencias reactivas .....	370
7.3. Experiencias estratégicas.....	373
7.4. Experiencias Críticas .....	378
Conclusiones y Recomendaciones .....	382
Referencias Bibliográficas .....	390
Anexos.....	400
Anexo 1 Modelos NES combinado con la teoría de la sociología de la experiencia .....	400
Anexo 2. Entrevista a profundidad a profesores rurales. ....	402
Anexo 3. Entrevista a profundidad a jóvenes maltratadores .....	403
Anexo 4. Modelo de ficha.....	404
Anexo 5. Cuadro de doble entrada para analizar la experiencia. ....	405
Anexo 6. Consentimiento informado .....	406

## Índice de Tablas

Tabla 1. Tendencias de los estudios de violencia escolar a nivel internacional.....	20
Tabla 2. Tendencias de los estudios de violencia escolar en América Latina.....	21
Tabla 3. Tendencias de los estudios de violencia escolar en Colombia.....	23
Tabla 4. Población participante en la investigación.....	34
Tabla 5. Casos reportados en el SIUCE.....	36
Tabla 6. Conceptualizaciones de lo rural.....	94
Tabla 7. División territorial en Colombia.....	96
Tabla 8 Programas educativos de cobertura.....	111
Tabla 9. Estructura del PEER para la atención de la educación inicial, preescolar, básica y media.	121
Tabla 10. Inversión estatal para la educación rural en Colombia (2010-2017).....	134
Tabla 11. Características estructurales de la cultura escolar rural.....	151
Tabla 12. Características de los maestros en la cultura escolar rural.....	161
Tabla 13. Políticas de la juventud en Colombia (1990-2018).....	166
Tabla 14. Normatividad acerca del trabajo infantil en Colombia.....	173
Tabla 15. Características de los jóvenes escolarizados rurales en la cultura escolar.....	181
Tabla 16. La emergencia de la violencia escolar en las noticias.....	186
Tabla 17. Rostros del maestro rural en las noticias de Colombia.....	195
Tabla 18. Violencia macrosocial en Cundinamarca (2001-2014).....	196
Tabla 19. Violencia interpersonal por rango de edad (2016-2019).....	198
Tabla 20. Violencia interpersonal en los centros escolares urbanos.....	199
Tabla 21. Violencia interpersonal según zona geográfica.....	199
Tabla 22. Violencia interpersonal en Cundinamarca 2019 por provincias.....	201
Tabla 23. Comparativo maltrato escolar rural y urbano entre pares.....	219
Tabla 24. Lugares del maltrato físico entre pares según Comisaría de Familia.....	225
Tabla 25. Descargos de los estudiantes relacionados con maltrato escolar.....	240
Tabla 26. La invisibilidad de la violencia escolar en los docentes rurales.....	242
Tabla 27. Conformación de los NES.....	252
Tabla 28. Nivel 1. Ejemplo del proceso de análisis de la información.....	257
Tabla 29. Nivel 2. Ejemplo de recategorización.....	258
Tabla 30. La familia en el ámbito jurídico internacional y nacional.....	260
Tabla 31. Violencia contra NNA según escenario del hecho (2016-2018).....	298
Tabla 32. Comparativo disciplina en instituciones rurales y urbanas a nivel nacional 2017...	321
Tabla 33. Nivel 3. Análisis del trabajo de campo. Las figuras de la subjetivación.....	365

## Índice de Figuras

Figura 1. Diseño metodológico NES.....	31
Figura 2. Ubicación geográfica de los colegios participantes.....	35
Figura 3. Principios de la corriente estructuralista.....	44
Figura 4. Principios de la corriente interpretativista.....	48
Figura 5. Ubicación del constructivismo en el campo sociológico.....	50
Figura 6. Diferencias entre los enfoques de la experiencia.....	55
Figura 7. Modelo de análisis de la experiencia.....	75
Figura 8. Lo rural como territorio.....	104
Figura 9. Cantidad de jóvenes según niveles de ruralidad 2017.....	170
Figura 10. Clasificación de la violencia según la OMS.....	190
Figura 11. Reinterpretación de la violencia interpersonal.....	191
Figura 12. Cantidad de muertes en Colombia según distribución geográfica (2009-2016).....	192
Figura 13. Tipologías de la violencia escolar.....	205
Figura 14. El maltrato como factor de deserción en la escuela rural.....	220
Figura 15. Maltrato físico entre pares: comparativo rural y urbano.....	222
Figura 16. Lugares de ocurrencia del maltrato físico entre pares rural.....	224
Figura 17. Lugares de ocurrencia del maltrato verbal entre pares rural.....	229
Figura 18. Lugares de ocurrencia del maltrato emocional entre pares rural.....	232
Figura 19. El maltrato entre pares como lúdica.....	236
Figura 20. Maltrato entre pares rural: comparativo entre grados escolares.....	237
Figura 21. Maltrato entre pares rural: victimización por grados.....	238
Figura 22. Proceso del trabajo de campo.....	254
Figura 23. Observador del estudiante integración familia y escuela.....	329
Figura 24. Figura de la Experiencia Resignada.....	367
Figura 25. Figura de la Experiencia Reactiva.....	370
Figura 26. Figura de la Experiencia Estratégica.....	374
Figura 27. Figura de la Experiencia Crítica.....	378

## Introducción

Desde una visión institucional el contexto rural es una categoría fácilmente definible: es un lugar carente, vulnerable y con deficiente calidad de vida; esta manera tan reducida de concebir este espacio social ha justificado el despliegue de diversas políticas de índole asistencial que se sustentan bajo un conocimiento parcial de la realidad social rural. Dicha concepción resulta problemática y a la vez peligrosa, pues se encuentra estructurada de una manera unilateral sobre aquello que sucede dentro del entramado social: los problemas ya se encuentran dados y las soluciones debidamente prefabricadas.

Esta misma lógica es la que ha señalado que, en lo relacionado con la violencia, el contexto social, en general, y la escuela rural, en particular, únicamente han sufrido de las arremetidas de la violencia social, por consiguiente, se intenta describir el espacio social e institucional en términos netamente estadísticos y de victimización: se encuentran informes sobre cantidad de muertes; cuántos maestros rurales se encuentran en situación de desplazamiento o desaparición; cuántas escuelas a nivel nacional son utilizadas por los grupos armados como lugares de campamento, trinchera o para el combate. Sin embargo, aunque estos problemas son relevantes, dichos abordajes invisibilizan otras formas en que se vive la violencia dentro de los contextos rurales, por supuesto, no tan llamativas ni vistosas como las primeras, pero existen y tienen un alto grado de afectación en los sujetos dentro de las dinámicas cotidianas.

En este orden de ideas, la presente investigación busca revertir aquella lógica determinista fijando su objeto en aquellas violencias cotidianas en los contextos rurales que, aunque no cobran vidas ni causan grandes daños materiales, no dejan de ser relevantes para el sujeto y su dimensión emocional y social; bajo esta perspectiva, este estudio aborda la categoría de maltrato como foco -y entrada- que posibilita comprender la complejidad del contexto y la

escuela rural, el sistema de creencias que sustenta este tipo de relaciones y las formas particulares que toma esta tipología en estos espacios sociales.

Ahora bien, ocuparse de estas pequeñas violencias en los contextos rurales es un trabajo complejo, puesto que implica problematizar estas relaciones, así como la necesidad de definir la verdadera naturaleza del maltrato y el sistema de ideas que lo sustentan.

El maltrato se encuentra muy ligado al sujeto desde el escenario familiar. El primer contacto de los jóvenes con esta relación de violencia se da tempranamente dentro del seno del hogar, ya que en los contextos rurales el maltrato intrafamiliar hacia los niños y jóvenes resulta ser un comportamiento cotidiano y completamente normalizado. En la dinámica familiar estas relaciones carecen de importancia y no se perciben como actitudes violentas que afectan la subjetividad del otro, en tanto que su ejercicio por parte de la autoridad tiene como propósito formar, encauzar y corregir ciertos comportamientos en los menores; esta concepción sobre el fenómeno en cuestión hace que el maltrato se mantenga al margen de toda indagación y, de manera simultánea, persista en el tiempo:

A pesar de su alta prevalencia, la violencia en la niñez suele estar oculta, pasar desapercibida o no ser denunciada en todos los casos. Su naturaleza oculta está bien documentada; por ejemplo, en un metaanálisis de datos mundiales se determinó que el abuso sexual denunciado por los propios niños y niñas es 30 veces más alto y el maltrato físico es 75 veces más alto que lo que indican los informes oficiales (OPS, 2017, p. 12).

Este ocultamiento sumado a la imposibilidad de denuncia por las mismas condiciones geográficas (ICBF, 2019) hace del maltrato rural contra niños, niñas y jóvenes una problemática importante de abordar; ahora bien, aunque puede señalarse que estas relaciones de violencia inician en la familia, no se limita solamente a este escenario. El maltrato posee la característica

de permear otros ámbitos en que interactúan los sujetos, en este orden de ideas, la escuela también resulta comprometida. En la institución escolar el maltrato adopta una nueva cara logrando afectar los derechos de los menores.

Estudios realizados de corte epidemiológico (DANE, 2006; DANE, 2011; DANE, 2013) han demostrado cuantitativamente tanto los efectos como la presencia de esta tipología de la violencia escolar dentro de las escuelas; no obstante, estas evidencias contrastan con la misma realidad institucional; el maltrato escolar continúa siendo desapercibido para los sujetos, se ve como un modo de relación legítimo dentro de la cultura escolar y de poca importancia por su carácter temporal; dicha manera de abordar esta tipología genera, como consecuencia, la preservación y reproducción de estos comportamientos y la legitimización, naturalización y ocultamiento del mismo fenómeno.

Sumado a esto, la investigación en torno al maltrato escolar resulta un tanto difusa, puesto que se tiende a concebir esta categoría como sinónimo del acoso escolar, pero si se observa en detalle persisten múltiples diferencias: primero, el acoso escolar solo se da en dinámica de pares, mientras que el maltrato se puede dar entre múltiples actores (de maestros a estudiantes, de padres a maestros, entre estudiantes, de estudiantes a maestros, de padres de familia a maestros); segundo, el maltrato como tipología de la violencia se da dentro de una cultura escolar determinada y puede expresarse en daño físico, emocional o verbal; y, tres, el maltrato, a diferencia del acoso escolar, es un fenómeno ocasional (García, Guerrero y Ortiz, 2012).

Esta última característica es lo que ha permitido a esta tipología mantenerse lejos de la investigación; y es que muchos estudios de la violencia escolar se preocupan por intervenir aquellos fenómenos que parecen más graves y apremiantes de atender (acoso escolar,

infracciones, contravenciones) generando que el maltrato permanezca camuflado y oculto dentro del entramado social.

En lo relacionado con las disposiciones políticas hay que señalar que en Colombia el maltrato, tanto familiar como escolar, se encuentra debidamente legislado a través de todo un aparato jurídico que responde a una definición específica de sujeto. La normatividad señala que los niños, niñas y adolescentes son sujetos plenos de derecho y en ejercicio de su ciudadanía. Antes de estas disposiciones el concepto que imperaba acerca de la infancia y la juventud consistía, simplemente, como un periodo de transición que debía ser objeto de cuidado por parte del adulto; este último, ejerciendo su rol dentro de la familia, era dueño de aquel sujeto que formaba llegando a ejercer el maltrato de una manera legítima y en pro de la educación del otro. No obstante, hubo un quiebre en estas formas de crianza. Después de promulgada la Convención de los Derechos del Niño (1989) se visibilizó que ciertas prácticas sociales no eran adecuadas para la formación de estos sujetos, por lo tanto, se intentó erradicar cualquier forma de maltrato en los diferentes escenarios en los que participan estos sujetos (familia, escuela, barrio), todo lo anterior en provecho del nuevo estatus jurídico de los menores.

Estos cambios paulatinamente han llegado a reconfigurar el campo social, pero no de una manera armónica. En esta reestructuración social persiste el enfrentamiento de dos visiones, por un lado, se encuentra aquellos que abogan por conservar las formas tradicionales de disciplinamiento y respeto a la autoridad, y por el otro, una normatividad que intenta replantear en todos los ámbitos la relación que se establece con los niños, niñas y adolescentes (García y Guerrero, 2016).

El país, al menos en lo político, ha hecho grandes adelantos en la lucha contra el maltrato. El Código de Infancia y Adolescencia (2006) se convirtió es una de las principales estrategias en favor de la defensa de los derechos de los niños y de los jóvenes; sin embargo, después de

dieciséis años de promulgada esta ley, en los contextos rurales los menores siguen padeciendo maltrato en la familia, en el escenario escolar y entre sus mismos pares; esto se expresa en diversas estadísticas en donde además de señalar la emergencia de un fenómeno, subyace también la lucha que cotidianamente emprenden los niños y jóvenes rurales por el reconocimiento de su espacio social y de su estatus jurídico como sujetos plenos de derecho (Zurita, 2012).

En definitiva, el problema del maltrato en los contextos rurales resulta un tema más que vigente. Su anclaje con la cultura, con el contexto y con las mismas ideas que la sustentan, hacen que esta tipología deba abordarse de una manera cuidadosa atendiendo a dos miradas: la institucional y la individual.

En lo relacionado con la perspectiva institucional, se requiere mantener una distancia frente a los múltiples supuestos que rodea el contexto rural y la escuela. Y es que, tal y como se planteó arriba, tanto las políticas como los proyectos que se han desarrollado en torno a estas zonas del país se han configurado en una sola vía. Esta manera de abordar lo rural impide que se reconozca a cabalidad estos espacios sociales y que, en lugar de formular un análisis exhaustivo, se instauren una serie de supuestos que sustentan intervenciones de diversa índole (Osorio, 2016).

Del mismo modo sucede con los sujetos que habitan este escenario, el determinar a los jóvenes rurales solamente como sujetos vulnerables, que únicamente necesitan de la ayuda de la institución educativa y del Estado para mantenerse lejos de la ilegalidad (MEN, 2017) obstaculiza el análisis de la complejidad y las múltiples dimensiones que posee el maltrato en el sujeto.

En este orden de ideas, el desconocimiento de lo rural sumado al olvido del joven, han entorpecido el campo de los estudios de la violencia; poco se ha dicho acerca del maltrato que

padecen los jóvenes en los escenarios que componen el contexto rural, pues la esfera política ha determinado que el único problema que acaece en estas zonas se encuentra relacionado con la violencia social, la cobertura, la permanencia y la calidad del servicio educativo; nublando, aquellos análisis que permitan ahondar en las relaciones que establecen los sujetos en estas realidades sociales.

Dado este vacío, la investigación se sustenta bajo la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se configuran las experiencias de los jóvenes frente al maltrato en contextos de educación rural? A partir de este interrogante general se desprende las siguientes preguntas subsidiarias: ¿Cómo ha sido analizado el campo legislativo del maltrato en Colombia?, ¿Cómo se encuentran integrados los jóvenes que maltratan y que son víctimas del maltrato dentro de la familia y escuela rural?, ¿Qué tensiones se da entre el maltrato y los procesos de integración familiar y escolar?, ¿Qué lugar tiene el maltrato dentro de la cultura escolar rural?, ¿Cómo afecta las relaciones de maltrato a la integración del sujeto?, ¿Qué características tiene el maltrato que se da entre pares y el maltrato ejercido por la institución rural?, ¿Cómo se dan las relaciones de maltrato tanto en la familia como en el escenario escolar?, ¿Qué interés o utilidad tiene para los jóvenes las relaciones de maltrato escolar?, ¿Qué estrategias usan los jóvenes para sobrellevar el maltrato familiar y escolar?, ¿Qué sentidos tienen para los jóvenes las relaciones de maltrato familiar y escolar? Y, finalmente, ¿Qué distancia crítica establecen los jóvenes acerca de las relaciones de maltrato en el escenario familiar y escolar?

Estas preguntas posibilitaron el ingreso al estado del arte; dicho trabajo quería analizar cómo había sido estudiado la tipología de maltrato en los contextos rurales, así como identificar aquellos vacíos, brechas y horizontes para justificar un nuevo estudio.

Respecto al maltrato intrafamiliar contra los niños, niñas y jóvenes, se logra identificar que esta categoría empieza a ser usada por primera vez en 1959 por el pediatra Henry Kempe.

Este médico logra tipificar “el síndrome del niño apaleado” señalando las consecuencias físicas, psicológicas y sociales que tenía estas relaciones sobre la vida de los menores. Dicha investigación, desde el enfoque de la salud, poco a poco fue escalando a una esfera mucho más pública; el maltrato hacia los menores se convirtió en un problema político que debía remediarse mediante la legislación. Organizaciones transnacionales como la ONU, la Unicef, la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud, han realizado múltiples esfuerzos para analizar el problema en cuestión y así comprometer a las diferentes naciones para consolidar tratados y leyes que propendan por el cuidado y la protección de la niñez.

En este marco social el campo investigativo empieza a centrar su mirada sobre este fenómeno emergente; la investigación quería acercarse a la naturaleza, intenciones y dinámicas propias del maltrato que sufrían los menores, por lo tanto, este fenómeno fue materia de análisis por múltiples disciplinas: la medicina lo abordó como una enfermedad producto de psicopatologías de los padres o cuidadores; el campo jurídico asume y tipifica el maltrato como un delito; y para las ciencias sociales, esta violencia debe analizarse desde un marco social y cultural (Carreño y Rey, 2010). Sin embargo, y aquello en lo que coinciden estas comprensiones, es que el maltrato intrafamiliar contra los menores posee unas consecuencias en el desarrollo físico, moral y social de estos sujetos (Moreno, 2006).

Este último elemento es lo que posibilitó a que la investigación explorara diferentes escenarios por los que transitan los niños, niñas y jóvenes, llegando a la conclusión de que este fenómeno también tiene presencia en las instituciones educativas, en otros términos, el maltrato paulatinamente empieza a inscribirse en el campo de los estudios de violencia escolar.

Respecto a esta última idea, hay que advertir que los estudios de violencia escolar inician estudiando el fenómeno del maltrato, por el contrario, parten con el análisis de la tipología de acoso escolar. Según Ortega, Del Rey y Elipe (2012), el campo de estudios sobre la violencia

escolar ha estado atravesado por tres tendencias. La primera, que se caracteriza por estar muy ligada a las investigaciones de Olweus (1998) y tener una naturaleza de tipo extensivo y descriptivo, dichos estudios se preocuparon principalmente por la prevalencia del acoso escolar buscando recopilar el mayor número de datos sobre este fenómeno emergente para hallar las particularidades de esta tipología. La segunda fase, que corresponde a aquellas investigaciones que pensaron que bajo la gran categoría de ‘violencia escolar’ se escondían otras tipologías más allá del acoso, y es que en la primera fase se pudo visualizar la magnitud de problema particular: el bullying, sin embargo, los investigadores, al acercarse al trabajo de campo y analizar los datos recopilados, comprendieron que no todo podía considerarse acoso escolar, existían más categorías que se solapaban dentro de la realidad educativa y, por eso mismo, se justificó emprender nuevos esfuerzos investigativos que dieran cuenta de la naturaleza de estos nuevos hallazgos. Y, por último, la tercera fase, que se constituye gracias al insumo que dejan los trabajos predecesores, ya delimitada la realidad escolar e identificados los problemas, se despliegan investigaciones que se preocupan por la intervención y modificación de la realidad escolar buscando mejorar la convivencia e intervenir los sistemas de relación entre pares (Ver Tabla 1)

**Tabla 1**  
*Tendencias de los estudios de violencia escolar a nivel internacional*

<b>Fase</b>	<b>Características</b>	<b>Estudios</b>
1	Se estudia el acoso escolar empleando instrumentos a gran escala.	Olweus (1998); Vieira, Fernández y Quevedo (1982); Cerezo y Esteban (1992).
2	No todo es acoso escolar, existen otras expresiones de la violencia.	Dato (2000); Funk (1997); Carra y Sicot (1997)
3	Se busca intervenir las problemáticas entre pares y, para ello, se acude a la convivencia como un posible camino.	Ortega (1990); Lleó, (2000); Ortega y Mazzone (2009).

Fuente. Elaboración propia a partir de Bohórquez (2017).

Simultáneamente, al indagar las investigaciones en América Latina se identifican dos grandes líneas de trabajo: en primer lugar, aquellos estudios de índole epidemiológico; y, en segunda instancia, investigaciones que van más allá de lo estadístico y se preocupan por lo que sucede en la cotidianidad escolar. Respecto a los primeros, se identificó que la mayoría de países latinoamericanos lanzaron diversas encuestas desde un enfoque de la salud para conocer, a gran escala, qué sucedía con la violencia escolar en sus propios territorios. Chile, Perú, México y, a nivel regional, la UNICEF, se preguntaban acerca del estado en cuestión de dicha problemática y así justificar diversas políticas de choque. Estos estudios lograron dibujar, al menos estadísticamente, la prevalencia y existencia de estos problemas; sin embargo, y aquí parte la segunda tendencia, los investigadores se empiezan a plantear el problema lejos de la perspectiva cuantitativa, por lo tanto, sus esfuerzos se encaminan a acercarse a las especificidades de los escenarios y a las realidades de los sujetos para conocer los significados y sentidos que guardan estos nuevos fenómenos (Ver Tabla 2).

**Tabla 2**

*Tendencias de los estudios de violencia escolar en América Latina*

Tendencia	Característica	Estudios
Estudios epidemiológicos	Se quería conocer cómo estaban los países de la región en cuanto a la situación de violencia escolar.	Eljach (2011), UNICEF (2006), Tijmes (2012);
Acercamiento a la realidad escolar	Se pretende ingresar a la cotidianidad de las escuelas y de las aulas; se separa de las encuestas para conocer la perspectiva del sujeto,	Lisboa y Koller, (2009); Prieto (2011); Berger (2009); Abramovay (2002, 2005)

*Fuente.* Elaboración propia a partir de Bohórquez (2017)

En cuanto a Colombia, los estudios sobre violencia escolar se remontan a los años ochenta del siglo pasado. En este período se consideraba que la violencia escolar era el resultado de aquello que se vivía en el contexto social colombiano; la violencia social y política afectaba la escuela y, por lo mismo, un cambio en este gran panorama significaría de manera directamente proporcional el fin de los problemas que estaba viviendo la escuela. Esta visión imperó hasta que Parra (1994) se distancia de estas explicaciones reduccionistas señalando que la violencia escolar tiene una dinámica particular que muchas veces nada tiene que ver con los problemas del afuera; desde esta lógica, se establece la necesidad de investigar la violencia escolar hacia adentro, desligándose de aquellas explicaciones que, lejos de encontrar las causas de los problemas, se han centrado en encontrar culpables.

Este último trabajo es el que desprende una nueva línea investigativa que engloba una serie de investigaciones que proponen tratar el conflicto dentro de las aulas, no como un mecanismo reactivo, sino también como una forma de prevención. Esta nueva visión lleva a la escuela a asumir un papel protagónico en la intervención de los problemas que comúnmente experimenta; la institución escolar no es solo un lugar donde se “padece” la violencia, sino un espacio social cuyo papel resulta relevante en la solución de estos problemas.

Otra de las tendencias en Colombia son los trabajos de corte sociopedagógico, como los de García y Guerrero (2012), en el que se hace una propuesta para intervenir aquellas violencias microsociales y de la vida cotidiana. Estas investigaciones brindan diversas herramientas para intervenir los contextos subjetivos, familiares, escolares, barriales y, de este modo, empoderar a los agentes para enfrentar los problemas y conflictos que se generan en la cotidianidad escolar. Finalmente, hay que señalar que Colombia, al igual que el resto de Latinoamérica, también ha hecho uso de encuestas a gran escala y de índole epidemiológico para dimensionar el fenómeno de la violencia escolar en las ciudades capitales y los municipios aledaños, tal es el caso de los

informes del Departamento Nacional de Estadística 2006, 2011 y 2013 en donde se busca describir una serie de problemas relacionados con la violencia en los centros educativos.

**Tabla 3**  
*Tendencia de los estudios de violencia escolar en Colombia.*

<b>Tendencia</b>	<b>Características</b>	<b>Estudios</b>
La violencia escolar como reflejo de la violencia social	Se cree que la violencia escolar proviene del medio, no de la misma escuela. La escuela solo es víctima de lo social.	Bayona (1987); Valdés (1991); Peláez (1991)
Se perfila la violencia escolar	La violencia escolar no es el resultado de lo que sucede en el medio; tiene una dinámica propia.	Parra (1992); Camargo (1997).
Prevención	La escuela es garante y también responsable de intervenir estas problemáticas; se intervienen las relaciones entre pares.	Giraldo (2001); Herrera et al (2001); Mejía (2001)
Enfoque sociopedagógico con metodología preventivas y participativas	Se interviene las violencias microsociales, es decir, las de la cotidianidad, las cara a cara. Se empodera a los sujetos para comprender y, al mismo tiempo, intervenir.	Torres, 2012), (Cañón, 2013), (Castañeda, 2018), (Forero, 2016), (García y Guerrero, 2012)
Epidemiológico	Se emplean encuestas para conocer el estado en cuestión de la situación de violencia escolar.	Encuesta (2006); Encuesta (2011); Clima Escolar y Victimización (2013)

*Fuente.* Elaboración propia a partir de Bohórquez (2017).

Hay que mencionar, además, que en el caso particular del maltrato la mayoría de investigaciones abordan esta categoría de dos maneras diferentes: en primer lugar, se hallan estudios que conciben el maltrato escolar como sinónimo de la categoría bullying; y, en segunda medida, existe la tendencia tanto de percibir y describir datos que señalan fácticamente la

presencia del maltrato escolar (especialmente en estudios epidemiológicos), pero, dada la confusión conceptual, estos datos se solapan para analizar la tipología de acoso escolar.

Frente al estudio del maltrato escolar en los contextos rurales se halló que en Colombia son escasas las investigaciones sobre la violencia escolar rural. Dentro de los pocos estudios se encuentra el trabajo pionero de Dolmatoff (1961), esta investigación fue realizada en la Sierra Nevada de Santa Marta y se enfocó en demostrar que los docentes reproducían la discriminación social dentro del salón de clase; y también la investigación de Parra (1992), *La Escuela Violenta*, en donde se abordan diez escuelas rurales y se logra demostrar las diversas formas de violencia que persisten dentro de la institución escolar.

Este recorrido a través del estado del arte permitió vislumbrar ciertos vacíos. En primer lugar, la necesidad de conocer qué sucede dentro de los contextos rurales con relación al maltrato que sufren los jóvenes en el escenario familiar. En segundo lugar, y de manera un poco más situada, analizar la forma en que se presenta el maltrato en lo escolar fuera de la sombra del acoso escolar, pues, tal y como se señaló, el maltrato tiene una naturaleza específica. En tercera medida, se requiere analizar dicha tipología lejos de investigaciones de tipo extensivo y de corte cuantitativo, fijando la mirada en los actores, pero sin olvidar la dimensión estructural y el marco social en donde se desenvuelve el fenómeno. Y, en cuarta instancia, se puede evidenciar que las investigaciones que se han hecho sobre la familia y la escuela rural se encuentran configuradas desde un marco intervencionista, puesto que solo se preocupan por proveer servicios y centrarse en la cobertura y escolarización de la población deja de lado lo que sucede dentro de las comunidades y sus escuelas.

A partir de estos vacíos, se tomó la decisión teórica de asumir a la Sociología de la Experiencia como soporte y base de la investigación. Esta teoría coadyuva a movilizar múltiples

herramientas que captan la complejidad de la realidad social: se puede analizar el contexto, las realidades sociales, los entramados y la misma subjetividad.

Esta determinación de índole teórico para analizar el tema del maltrato, conllevó a contemplar dos perspectivas de manera simultánea, por un lado, a concebir que esta relación de violencia tiene un marco estructural y social: el maltrato no se da en la nada, por el contrario, posee un contexto que soporta estas acciones; y, por el otro lado, aparece una visión individual y subjetiva, es decir, detrás de estos hechos existe un sujeto que le otorga un significado sobre aquello que vive. Si bien es cierto, el campo de los estudios de la violencia se puede categorizar por el mismo énfasis que se le ha dado a uno u otro lado de la balanza (o la estructura o el sujeto), la Sociología de la Experiencia posibilita conjugar ambas miradas para establecer una potente teoría de comprensión sobre aquello que sucede con los jóvenes en los contextos rurales.

Teniendo en cuenta lo anterior, la teoría de la experiencia posibilita un acercamiento a la subjetividad de los jóvenes rurales comprendiendo, conjuntamente, tanto las motivaciones que subyacen al maltrato como la misma estructura social en donde se desarrollan tales hechos. Esta manera de abordar la realidad social le permitió a la investigación tomar distancia de aquellas explicaciones cuantitativas del fenómeno en cuestión, así como trascender de las simples opiniones que se pueden llegar a suscitar en una relación de maltrato, en otros términos, el recorrido investigativo implicó contemplar tanto la subjetividad como el marco social y cultural en donde se desenvuelve estos hechos para saber cómo funcionan y darle dimensión al objeto de estudio en cuestión.

En este orden de ideas, se acudió al concepto teórico de experiencia para ver la complejidad del maltrato y, al mismo tiempo, amalgamar la dimensión subjetiva y objetiva de esta clase de violencia, reconociendo a los jóvenes escolarizados rurales como sujetos de la experiencia, es decir, jóvenes que son capaces de crítica, de otorgarle sentido a sus acciones y

que no son seres tan definibles y homogéneos como se ha intentado concebir desde una lógica netamente estructural.

Otro de los beneficios que otorga esta teoría consiste en que se desprende de aquellas visiones que ven la realidad social como un objeto positivo, homogéneo, único e indiferenciado, por el contrario, la Sociología de la Experiencia señala que la sociedad se encuentra conformada por múltiples realidades, en este sentido no hay cabida para explicaciones de tipo global ni para teorías de índole determinista; lo social solo puede ser accedido mediante las mismas experiencias de los sujetos. Esto último constituye una gran ventaja a la hora de analizar el contexto rural, ya que desde una visión especializada se ha intentado concebir a estos espacios sociales como únicos y definibles en provecho de la demografía y de la división económica del territorio, trayendo consigo una idea unívoca de lo rural y de las experiencias que vive en sujeto dentro de estos territorios.

Asimismo, y tal y como se mencionó anteriormente, la experiencia posibilita observar la autonomía de los sujetos con relación a la estructura, ya que este concepto es el resultado del trabajo que cotidianamente realizan los individuos por dotar de significado aquello que viven, por lo mismo, esta categoría se constituye en una entrada para comprender la pluralidad de la acción, los jóvenes tienen múltiples trayectorias, viven en diferentes escenarios y se mueven con intereses particulares, y esto, a fin de cuentas, lo transforma en el principal protagonista de su acción social.

Resumiendo, el análisis de la experiencia se convierte en una fuerte herramienta para ahondar en la realidad social rural, una herramienta que, según Reyes (2010), se halla entre las visiones generales y las teorías individualistas, y que tiene por objetivo comprender la heterogeneidad de los principios que soportan los sujetos sin perder de vista el marco social, ya que la experiencia posibilita establecer un puente desde el individuo hacia lo social:

El eje de la sociología pasa de la sociedad hacia el individuo. Ello no quiere pues en absoluto decir que estos trabajos “desocializan” los análisis. Lo que están afirmando es que dada la manera como operan hoy en día las socializaciones, y dada la profundidad de los cambios históricos, el viejo modelo de sociedad no puede dar más cuenta de las realidades sociales. Para analizarlos, el nivel del individuo es un eje analítico necesario (Martucelli, 2007, p.20-21).

Para abordar las experiencias de los jóvenes frente al maltrato no solo se requiere saber que cada experiencia se encuentra conformada por elementos objetivos y subjetivos, sino también que esta categoría es el resultado de la articulación, combinación y puesta en juego de unas lógicas de la acción (integración, estrategia y subjetivación):

“Cada actor, individual o colectivo, necesariamente adopta esos tres registros de la acción, que definen simultáneamente la orientación marcada por el actor y la manera de concebir las relaciones con los demás” (Dubet, 2010, p. 101).

Las lógicas de la acción se encuentran conformadas por la integración, la estrategia y la subjetivación. Respecto a la *integración*, esta lógica puede definirse como la manera en que cada sujeto interioriza lo social; durante su trayectoria personal los individuos se inscriben a diferentes grupos que los socializan y les otorgan una determinada identidad. En cuanto a la *estrategia*, el sujeto no se define solo por afiliación, sino por el interés particular, la medición de los riesgos y del camino que lo lleva a obtener un determinado fin; y, en lo relacionado con la *subjetivación*, los individuos consolidan una identidad que los distancia críticamente de la socialización en la cual están inmersos.

Cada una de estas lógicas de la acción entran en juego a la hora de analizar la experiencia de los jóvenes frente al maltrato. La integración, por ejemplo, se pregunta por los grupos de socialización, las condiciones familiares, sociales, institucionales y comunitarias. En la

estrategia, por su parte, se establecen interrogantes sobre cómo se desarrolla las relaciones de maltrato, la utilidad de esta tipología para los sujetos y las maneras en que afrontan estas dinámicas en los diferentes escenarios sociales. Y, en tercera medida, la subjetivación encuentra su foco en las preguntas sobre los sentidos que tiene para los jóvenes las relaciones de maltrato y su postura crítica frente a este fenómeno.

Estas lógicas de la acción se van a combinar de una determinada manera para configurar las experiencias de los jóvenes; y es que, el sujeto, ineludiblemente, requiere administrar las lógicas de la acción para construir una determinada postura sobre el maltrato. No todos los jóvenes van a enfrentar a esta tipología de la violencia de una manera homogénea, por el contrario, estos sujetos, como actores activos, poseen dinámicas propias, unas trayectorias y, por supuesto, una capacidad crítica que les permite tomar una distancia y consolidar una subjetividad única.

A partir de estos elementos teóricos y teniendo en cuenta la respectiva pregunta de investigación, se planteó el siguiente objetivo general: El propósito de esta investigación, basada en metodología cualitativa, con el enfoque de Investigación Acción Participativa (En adelante IAP), es comprender las experiencias de maltrato familiar y escolar que viven los jóvenes de noveno grado de tres instituciones educativas rurales de Cundinamarca<sup>1</sup> en el periodo comprendido entre el 2013 y el 2018. Para lograr este propósito se formularon los siguientes objetivos específicos: caracterizar el fenómeno del maltrato en el escenario familiar y escolar rural; analizar cómo se encuentran integrados los jóvenes maltratados dentro del escenario familiar y escolar; identificar las formas, los intereses, la utilidad y las estrategias que los jóvenes establecen en las relaciones del maltrato familiar y escolar; y analizar el sentido que le otorgan

---

<sup>1</sup> Es uno de los 32 departamentos de Colombia, se compone de 15 provincias y 116 municipios.

los jóvenes a las relaciones de maltrato familiar y escolar y su distancia crítica frente a este fenómeno.

En cuanto a la metodología, este estudio se enmarcó dentro de la investigación cualitativa, es decir, intenta acercarse a la realidad social de los jóvenes escolarizados rurales para percibirlos como un sujeto socialmente situado y que posee una visión válida y crítica sobre aquello que viven. Esta manera de abordar a los sujetos y a la realidad en la que están inmersos permite dar un viraje a la investigación que se ha realizado en torno al maltrato, puesto que esta tipología solo se ha visibilizado desde estudios extensivos; este modelo, aunque es en parte valioso dado que muestra la preexistencia del fenómeno, es también una mirada parcializada, pues desconoce el maltrato desde el contexto y desde la perspectiva de los sujetos.

En lo relacionado con el enfoque, este trabajo se enmarcó dentro de la IAP, esto quiere decir que el estudio posee una serie de características: por un lado, son los sujetos quienes aúnan esfuerzos en pro de solucionar una problemática de su contexto; y, por otro lado, y relacionado con el aspecto anterior, se concibe a los individuos como seres activos y capaces de comprender y transformar sus condiciones históricas y sociales.

Este enfoque se aterriza en la investigación haciendo uso del modelo de los Núcleos de Educación Social (en adelante NES), este último se conceptualiza como:

“(…) pequeños grupos que se conforman en las comunidades escolares, barriales, o familiares, con la participación de padres, madres, maestros, niños, niñas, adolescentes, agentes comunitarios o líderes barriales, entre otros, encaminados a adelantar procesos de investigación por etapas de indagación y por escenarios de intervención, con enfoque cualitativo y utilizando métodos participativos, con el propósito de conocer, observar, analizar, comprender, interpretar, prevenir y transformar diversas problemáticas sociales que se pueden presentar en las familias,

las instituciones educativas o los barrios. La dinámica investigativa, preventiva, participativa, se inicia previa concertación con los participantes y con el acompañamiento de un docente, orientador o investigador durante todo el proceso” (García y Guerrero, 2012, p. 13).

Los NES se forman con el propósito de comprender problemáticas a nivel micro-social o de la vida cotidiana; y, a su vez, posibilita la acción al empoderar a los sujetos para transformar su propia vida, la de su comunidad y la de aquellas instituciones en las que forma parte. Para los NES el sujeto participante es fundamental, pues es él quien se encuentra directamente implicado en la problemática, permitiendo así tener una visión nueva que enriquece la perspectiva teórica del fenómeno investigado. Bajo esta dinámica, la escucha, el interés, la comprensión y la rigurosidad que se emplea en los NES es garantía para esclarecer las lógicas y motivaciones que se establecen dentro de las relaciones de maltrato en los contextos rurales.

Los NES se encuentran conformados por etapas y por escenarios. Las etapas pueden definirse como el proceso de indagación o el camino metodológico que los sujetos emprenden para la solución de un problema; las etapas en los NES se encuentran configuradas de la siguiente manera: en primer lugar, el *encuentro* que es donde se responde a la pregunta ¿quién soy? Y busca que el sujeto, en la presencia de otros, acepte que existe un problema y se comprometa a su reflexión y posible solución; en segunda instancia, se halla la *etapa exploratoria* que resuelve la pregunta ¿cómo soy? Y tiene que ver con la observación propia del sujeto, de su realidad y de los motivos que configuran su acción; en tercer lugar, se encuentra el *recorrido*, esta etapa responde al interrogante ¿por qué soy?, es decir, se intenta ubicar un problema en el sujeto tanto históricamente como espacialmente para comprender un fenómeno en perspectiva de presente; en cuarto lugar, se halla la etapa *desplazamiento*, cuya articulación responde a la pregunta ¿Para qué soy? Y permite analizar el problema desde la propia

representación del sujeto, es decir, indagando en los sentidos y significaciones que subyacen a una situación'; en quinto lugar, aparece la etapa *transformación* que busca responder al ¿Cómo podría ser? Esta etapa posibilita y concreta a las demás, ya que posibilita que el sujeto reinterprete, mire con nuevos ojos y se posicione sobre su realidad social motivando el cambio en razón de una nueva posibilidad de ser (García y Guerrero, 2012).

Por otra parte, en lo que tiene que ver con los escenarios, estos pueden definirse como:

El “espacio vital” de interacción humana siguiendo los postulados de Kurt Lewin y los asimilamos al concepto desarrollado por Bronfenbrenner sobre ‘entorno’, el cual lo define como “un lugar en el que las personas pueden interactuar cara a cara fácilmente, como el hogar, la guardería, el campo de juegos y otros”.

(Bronfenbrenner, 1987: 43)” (Bronfenbrenner citado en García y Guerrero, 2012, p.37)

Los escenarios son entonces el campo social en donde se encuentra ubicado y se desenvuelve el sujeto, el lugar que comparte con otros y establece relaciones “cara a cara” y, por lo mismo, están conformadas por interacciones significativas y reales para este individuo (Ver Figura 1).

Cuadro 1. Diseño Metodológico				
ETAPAS	ESCENARIOS DE INTERVENCIÓN			
	Sujeto	Familia	Escuela	Barrio
Encuentros (el problema)	Sesión No. 1	Sesión No.6	Sesión No. 11	Sesión No.16
Exploratorios (la observación)	Sesión No.2	Sesión No.7	Sesión No.12	Sesión No.17
Recorridos (reconstrucción histórica, reconstrucción geográfica)	Sesión No.3	Sesión No.8	Sesión No.13	Sesión No.18
Desplazamientos (imaginarios, representaciones, sentido)	Sesión No.4	Sesión No.9	Sesión No.14	Sesión No.19
Transformaciones el cambio, la acción)	Sesión No.5	Sesión No.10	Sesión No.15	Sesión No.20
Redes Sociales: (vinculación a grupos, redes)				

Figura 1. Diseño metodológico de los NES.

Fuente. Tomado de García y Guerrero 2012, p.37.

El modelo de los NES se toma, precisamente, porque dada su plasticidad posibilita adaptarlo a la teoría de la experiencia de François Dubet (Anexo 1). Cada sesión realizada indagó acerca de una de las lógicas de la acción en dos escenarios específicos: sujeto y escuela. Si bien, la investigación buscó inicialmente centrar su mirada en el análisis del maltrato escolar rural, el escenario sujeto poco a poco fue tejiendo relaciones con el maltrato que se genera en el ámbito familiar rural. Para los jóvenes rurales la familia se constituyó en un tema relevante, pues es allí en donde ellos establecen las primeras relaciones con el maltrato; sus experiencias daban cuenta acerca de las dinámicas propias del hogar, las maneras como se llevaban a cabo maltrato y las diversas intencionalidades e impactos que tenían estas acciones sobre su propia subjetividad. En definitiva, se puede señalar que el modelo NES llevó a analizar esta tipología de la violencia desde una perspectiva compleja, en tanto que no descartó ni las perspectivas de los sujetos ni los diversos escenarios que ellos consideraban relevantes de abordar.

Otra de las razones por las cuales el modelo NES es valioso para este proyecto es porque permitió desentrañar, situar y ubicar las lógicas de la acción que se configuran en torno al maltrato en contextos de educación rural y, de manera simultánea, llevó a que el sujeto tome una posición y emprenda acciones que buscan la transformación de su espacio social más próximo.

De esta manera se conjugaron los NES con la teoría de la Sociología de la Experiencia. Las etapas *Encuentro* y *Exploratorio* que se preguntan por “quién es el sujeto” y “cómo es”, estuvieron articuladas por la lógica de la Integración, es decir, se hizo énfasis en la socialización del sujeto y su adscripción con las diversas instituciones y grupos sociales de su contexto, entre ellos, los grupos de pares, la comunidad y la familia. Por su parte, el *Recorrido*, que indaga por la dimensión histórica y geográfica del problema, versó sobre la *Estrategia* intentando profundizar sobre los modos y formas que ha adoptado el fenómeno en la historia personal del sujeto; y, finalmente, las etapas *Desplazamiento* y la *Transformación* buscaron ahondar en las

representaciones e imaginarios que sustentan el maltrato, por lo tanto, se estructuraron bajo la lógica de la *Subjetivación*.

Para la selección de la población se propuso a jóvenes escolarizados de grado noveno de tres instituciones educativas rurales pertenecientes a tres municipios no certificados<sup>2</sup> de Cundinamarca. Dicha población se escoge por dos razones. Primero, según el Forensis (2018, 2019) el grupo de edad más afectado por la violencia intrafamiliar se encuentra entre las edades de 15 a 17 años, edades que se asocian a este mismo nivel académico. Y, segundo, la *Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan* realizada a estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, identificó un alto índice de prevalencia de maltrato físico y emocional en este grupo social dentro de las instituciones educativas. En virtud de lo anterior, se trabajó en los NES con diecisiete estudiantes víctimas de maltrato de tres instituciones rurales.

Del mismo modo, para ampliar la mirada del estudio, se efectuaron entrevistas a profundidad (Anexo 2) con un profesor de cada institución educativa rural y con jóvenes escolarizados rurales maltratadores (Anexo 3), todos identificados con una nomenclatura numérica. Se entrevistaron a tres profesores rurales y a tres jóvenes tipificados en la escuela como maltratadores.

Asimismo dentro del proyecto se realizó análisis documental de las siguientes fuentes: en primer lugar, la legislación; en este aspecto se revisó lo normativo, los decretos, las normas y las leyes que se han configurado en torno al tema haciendo énfasis en la educación rural; en segunda medida, se consultó los registros asociados al maltrato escolar de la Comisaria de Familia de uno de los municipios en donde se instalan las escuelas rurales en el periodo comprendido entre el

---

<sup>2</sup> Los municipios certificados, en consonancia con el artículo 20 de la Ley 715, son aquellos que no tiene capacidad administrativa ni financiera para administrar autónomamente el sistema educativo de su territorio, por lo tanto, depende directamente del departamento.

2013 y el 2018 ; en tercera instancia, se analizó la documentación institucional como manuales de convivencia y observadores del alumno de las escuelas; y, por último, se consultó archivos de la Gobernación de Cundinamarca sobre quejas y reclamos de maltrato escolar en los diferentes municipios que componen este ente territorial (Ver Tabla 4).

**Tabla 4**  
*Población participante en la investigación*

	Instrumento	Total
Revisión Documental	Observadores de los estudiantes	70 anotaciones, 87 jóvenes
	Archivo de Comisaría de Familia	48 casos, 100 jóvenes
Trabajo de Campo	Entrevistas a profundidad	3 profesores rurales; 3 jóvenes maltratadores.
	NES	17 jóvenes

Fuente. Elaboración propia a partir del trabajo de campo

En lo relacionado con la selección de las instituciones educativas participantes se tomó como criterio los niveles de ruralidad establecidos por el Departamento Nacional de Planeación (en adelante DNP). Estos niveles se convirtieron en una propuesta a la definición unívoca que existió sobre lo rural en Colombia consignada en la ley 388 de 1997; dicha ley concibe lo rural como un lugar escasamente poblado, económicamente primario y cuyo paisaje solo se encuentra configurado por granjas y cultivos; en respuesta a esta limitada conceptualización el DNP (2014) señaló que el territorio nacional posee varios niveles de ruralidad. En primer lugar se encuentran las *ciudades y aglomeraciones*, estos municipios se hallan cerca de núcleos urbanos y más del 10% de sus pobladores se desplazan a las ciudades a laborar, además posee una población

superior a los cien mil habitantes; en segundo lugar, se encuentran los *municipios intermedios*, que se caracterizan por tener cabeceras con un acceso a bienes y servicios muy similares al sector urbano, generando que sus pobladores prefieran habitar los cascos urbanizados; por su parte se encuentra los *municipios rurales*, estos municipios tienen cabeceras de mucho menor tamaño y posee densidades poblacionales intermedias, es decir, 100 habitantes por kilómetro cuadrado; y, finalmente, está el nivel *rural disperso*, estos se conceptualizan como: “aquellos municipios y áreas no municipalizadas —ANM— que tienen cabeceras pequeñas y densidad poblacional baja (menos de 50 hab/km<sup>2</sup>).” (DNP, 2014, p,9).

En esta dinámica, se optó por escoger un criterio demográfico seleccionando instituciones educativas que, según el DNP (2014), se encuentran ubicadas en nivel de ruralidad más alto: el rural disperso; esto último con el propósito de consolidar una definición de ruralidad que conjugue tanto lo estructural como lo subjetivo; atendiendo a esto se seleccionan tres instituciones ubicadas en dos provincias de Cundinamarca: Guavio y Almeidas (Ver Figura 2)



Figura 2. Ubicación geográfica de los colegios participantes.

Fuente. Mapa tomado de Gobernación de Cundinamarca (2015).

Aunado al criterio demográfico, estas provincias fueron seleccionadas debido a que, según el Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana (2020), la provincia del Guavio fue la décima en lesiones personales, mientras que Almeidas ocupó el sexto lugar en este mismo delito; respecto a la violencia intrafamiliar contra los menores, el Guavio se encuentra en la sexta posición a nivel departamental en el 2019; y Almeidas, la quinta (Gobernación de Cundinamarca, 2019). Si bien es cierto, existen otras provincias de Cundinamarca que presentan mayores niveles de violencia interpersonal y violencia intrafamiliar contra los niños, niñas y jóvenes, como es el caso de la Provincia de Soacha, Sumapaz, Sabana de Occidente, Sabana Centro (Cámara de Comercio de Bogotá, 2006), estas no pertenecen al criterio de ruralidad antes mencionado.

**Tabla 5**

*Casos reportados en el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar 2018*

Categoría	Embarazo adolescente	Consumo de SPA	Acoso escolar	Violencia Autoinflingida (Autolaceraciones, Ideación suicida, Intento suicida)	Violencia sexual	Maltrato contra niños, niñas y adolescentes (Maltrato físico, maltrato verbal, negligencia, abandono)
Número de casos reportados	250	2650	4103	823	7609	8658

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Secretaría de Salud de Cundinamarca 2018.

Respecto a los municipios seleccionados, hay que señalar que tienen diferentes características demográficas. En lo relacionado con el municipio 1, se encuentra conformado por un área total de 14.100 hectáreas de las cuales el 2.77 % pertenecen al área urbana y el 97.23 %

corresponden a áreas rurales, lo que se traduce en una división político administrativa de 11 veredas y un reducido casco urbano. Por su parte, el Municipio 2, tiene una superficie urbana 5,35 km<sup>2</sup> frente a 224 km<sup>2</sup> de área rural conformada por 22 veredas; y, finalmente, el Municipio 3 tiene una extensión de 6,18 Km<sup>2</sup> para el área urbana y posee 15 veredas, lo que corresponde a una extensión total rural de 246,09 km<sup>2</sup> (DNP, 2020).

En los tres municipios se presentan actividades económicas similares, de las cuales se destaca la ganadería lechera, explotación de ganado bovino, porcicultura y actividades agropecuarias entre los cuales se destaca la producción de papa, papa criolla, café, cebolla, arveja y ahuyama (Minagricultura, 2020); el municipio 3, a diferencia de los otros dos, tiene una actividad turística mucho más fuerte conformado por turismo rural, restaurantes campestres, venta de artesanías y comercio en tiendas que se focalizan principalmente en el área urbana (Cámara de Comercio de Bogotá, 2017).

En estos municipios se hallan las tres instituciones educativas seleccionadas. El colegio 1 se encuentra conformado por siete sedes: seis de primaria que se ubican en las veredas más alejadas; y, una última sede en donde se presta el servicio educativo en modalidad completa (de transición a grado undécimo), allí se concentra la oferta para que los estudiantes puedan continuar y finalizar sus estudios sin desplazarse hasta la sede municipal. Su planta está conformada por 280 estudiantes.

Seguidamente, y en lo que tiene que ver con el colegio 2, se encuentra formado por 313 estudiantes. Estos jóvenes se hallan en una Concentración, es decir, en una sede que se ubica en una vereda central y que cuya autonomía depende directamente del colegio de la cabecera municipal; su objetivo es ofertar educación básica y media a las zonas más distantes.

Finalmente, el colegio 3 tiene bastantes similitudes con las anteriores instituciones. El colegio 3 es una sede rural que acoge 335 estudiantes y que se alimenta de las sedes de primaria

de otras veredas vecinas. La cobertura educativa de este municipio se caracteriza por ser una de las más bajas del departamento de Cundinamarca, pues tiene cobertura en educación básica de 75,9%, en secundaria m 67.8% y en educación media 44.5% (Gobernación de Cundinamarca, 2019).

Los datos recogidos a nivel departamental, provincial, municipal y escolar sumados con la revisión teórica, fueron debidamente procesados en fichas (Ver Anexo 4); cada ficha poseía un dato en específico sobre el universo de estudio lo que, a fin de cuentas, le permitió a la investigación realizar: “las operaciones necesarias para desarrollar un proceso coherente y sistemático de recolección, almacenamiento y recuperación de datos” (Huberman y Miles, 2000, p.254).

A todos estos datos se les aplicó un análisis de contenido siguiendo los postulados de Duverger (1962), quien señala que es necesario revisar, establecer tendencias, coincidencias y líneas entre cada uno de los elementos que se recogen, esto con miras a establecer agrupaciones y categorías. Dicha categorización se da gracias al bagaje teórico y la construcción propia del investigador que posa su mirada en lo que le interesa, es decir, el problema y las preguntas que sustentan el estudio. Para hacer el análisis de contenido se requiere entonces establecer campos de ideas entre las diferentes fichas, luego se establecen correlaciones que se concretan en un fichero que, a fin de cuentas, posibilita entrecruzar la información y establecer múltiples relaciones (Bourdieu, 2007).

El fichero fue el punto en donde se aunaron fichas de diferente naturaleza (teoría general, teoría sustantiva y datos empíricos) facilitando la triangulación de los datos y convirtiéndose en un anclaje para la escritura del presente informe.

Asimismo, hay que señalar que la investigación atravesó diversas fases para recopilar cada uno de los datos que la constituyen: en la primera, se realizó lectura, análisis y

procesamiento de los elementos teóricos que constituyen el campo de la violencia escolar, el maltrato, el contexto rural, la educación rural y la teoría de la Sociología de la Experiencia. En la segunda fase, se llevó a cabo el trabajo de campo que, siendo coherentes con la teoría, partió del conocimiento del contexto social, institucional y municipal (lo estructural), y cerró con el encuentro con los actores involucrados en la problemática estudiada (jóvenes y profesores); y, por último, se efectuó los análisis pertinentes para procesar toda esta indagación.

En la redacción de este documento se emplea diferentes nomenclaturas que buscan, por un lado, proteger la identidad de las fuentes vivas, y por el otro, facilitar la lectura de la investigación; de este modo, a lo largo del texto existen diferentes tipos de codificaciones: codificación de instrumentos, como el de la entrevista a profundidad (EAP) y los Núcleos de Educación Social aplicados (NES1, NES2, NES3); codificación de fuente documental: Manual de Convivencia (MDC); codificación por institución: Colegio 1, Colegio 2, Colegio 3 (C1, C2, C3), así como por ubicación: Municipio 1, Municipio 2, Municipio 3 (M1,M2,M3); y , por último, por sujetos: joven 1, joven 2, joven 3: (J1,J2,J3...), profesor 1, profesor 2, profesor 3 (P1, P2, P3), a excepción de los jóvenes que participaron en los NES a quienes se les asignó un seudónimo para darle un rostro a las experiencias enunciadas.

Finalmente, este documento se estructura en siete capítulos: el primero, en donde se recogen los referentes teóricos de la Sociología de la Experiencia. El capítulo dos, que versa sobre el contexto rural y busca la ubicación y delimitación del aspecto estructural más distante con el propósito de situar el problema. El tercer capítulo, que, a diferencia del anterior, reduce su perspectiva abordando la escuela rural y su cultura institucional. Por su parte, el cuarto apartado y el quinto, analizan las experiencias de maltrato en dos escenarios: la familia y la escuela. Y, por último, el capítulo siete identifica cuatro figuras de la subjetivación que configuran los jóvenes para enfrentar el maltrato tanto en su vida familiar como en la escuela.

Finalmente, y en lo relacionado con las conclusiones de la investigación, se puede hallar que los jóvenes son vulnerados y sus derechos parcialmente reconocidos en el escenario familiar y escolar rural; no obstante, estos sujetos persisten a pesar de la rígida estructura que intenta determinarlos. Las figuras de la subjetivación que se identifican dan cuenta de ello porque, por un lado, se evidencia las maneras como los jóvenes encaran el maltrato y, segundo, pero no menos importante, la postura crítica que subyace en estos sujetos frente a las relaciones de violencia que cotidianamente viven. Los jóvenes rurales no son sujetos pasivos, por el contrario, son actores sociales capaces de transformar sus condiciones más inmediatas.

## Capítulo 1. La Sociología de la Experiencia

Este capítulo tiene por objetivo exponer los postulados teóricos y metodológicos que soportan la presente investigación; para ello, se propone la siguiente ruta: en primer lugar, se darán unas coordenadas que ubican a la Sociología de la Experiencia dentro del campo sociológico; en segunda instancia, se aborda la categoría *experiencia* como un concepto clave y que, históricamente, ha sido susceptible a múltiples interpretaciones; en un tercer momento, se resalta la potencialidad de esta teoría a la hora estudiar los diversos fenómenos sociales; y, finalmente, se muestran algunas consideraciones de tipo procedimental que orientan el quehacer de aquel investigador que opta por la propuesta de análisis de François Dubet.

### 1.1. Ubicación de la sociología de la experiencia en el campo sociológico

Para comprender la ubicación de la Sociología de la Experiencia dentro del campo sociológico es necesario reconocer que las teorías no surgen de manera espontánea, por el contrario, las teorías se encuentran ancladas a tradiciones que las ligan a un campo, y aunque parecen contrarias e incluso opuestas, muchas de ellas se alimentan y se encuentran en constante tensión.

La sociología de la experiencia no es la excepción. Si vemos a profundidad el armazón que constituye esta teoría podemos identificar que se encuentra fundamentada en varias tradiciones sociológicas, por lo tanto, en esta primera parte, se busca rastrear aquellas líneas de trabajo que toma la sociología de la experiencia para fundamentarse, para constituirse. Mal estaría desligar esta sociología de la totalidad del *campo social*, pues una de sus riquezas es que adecúa y no rechaza a las grandes tradiciones y corrientes del pensamiento social; bajo esta premisa, se

considera importante recorrer muy sucintamente el campo sociológico para comprender todas las aristas que fundamentan esta teoría.

### **1.1.1. Las diversas transformaciones en el campo sociológico**

Actualmente el campo sociológico se encuentra enmarcado por la multiplicidad y, a su vez, por cierto grado de dispersión; en esta lógica, pululan teorías, métodos y diversas maneras de comprender lo social. Según Dubet (2010) esta pluralidad tiene su génesis en el rompimiento y caída de aquella sociología clásica en donde las grandes teorías explicaban la sociedad como un “todo”; esta crisis paradigmática generó que los teóricos buscaran nuevas rutas que les posibilitaran entender los fenómenos sociales emergentes, generando así una complejización del campo:

La sociología se encuentra ahora como un área de estudio disperso, de carácter plural, con una mutiplicidad de paradigmas, que contienen una especialidad que les otorga cierta autonomía y legitimidad, lo que lleva a hablar más comúnmente de sociologías y ya no de sociología (Gutiérrez, 2001, p. 881).

Esta complejización puede generar dos problemas, por un lado, es factible que el investigador se desoriente generando estudios con escaso soporte teórico, y por el otro lado, este sujeto, debido a la confusión, puede optar por hacer uso de teorías o hasta procedimientos que responden a tradiciones contrarias.

Para evitar estos problemas, se hace necesario establecer un esquema que funcione como guía dentro del intrincado campo sociológico. Esta tarea implica ir más allá de describir año a año las teorías que han surgido durante la historia de la sociología; el reto, por el contrario, consiste en comprender que hay líneas de trabajo en donde se han plasmado ciertos intereses y que, a fin de cuentas, han configurado grandes paradigmas para comprender la realidad social. En esta lógica, el campo sociológico, que hasta este momento se venía presentando difuso,

empieza a adquirir un orden, pues podemos agruparlo en tres grandes corrientes: las corrientes estructuralistas, las corrientes interpretativistas y las corrientes constructivistas.

### **1.1.2. Las Corrientes estructuralistas: el predominio de la sociedad como una totalidad**

En este primer grupo se hallan aquellas teorías que conciben la acción del sujeto, simplemente, como la interiorización de aquellas normas y valores que se instauran en la socialización (Dubet, 2010), desde esta perspectiva, el actor tiene un papel secundario, ya que se encuentra adherido orgánicamente a la estructura social:

El actor individual se define por la interiorización de lo social, la acción es solo la realización de las normas de un conjunto social integrado en torno a principios comunes a los actores y al sistema. De igual modo que el individuo es tanto más autónomo cuanto más socializado esté, “la sociedad” existe, y aparece como un conjunto objetivamente integrado de funciones, valores incluso de conflictos centrales (Dubet, 2010, pp. 11-12).

Para esta corriente, entre el actor y el sistema no existe diferencia, tanto que hasta son concebidos como “dos caras de una misma moneda” (Araujo y Martuccelli, 2010, p.80). Ahora bien, esta dilución del sujeto dentro de la estructura conllevó a configurar y a fortalecer una ciencia social sustentada en una serie de principios (Ver figura 3), en donde primaba la predicción, la totalidad y los fenómenos sociales comprendidos como “hechos” medibles y cuantificables que, de manera matemática, explicaban la sociedad a través de una esquema causal.



*Figura 3.* Principios de la corriente estructuralista.

Fuente. Elaboración propia a partir de Dubet (2010).

Bajo esta perspectiva, la sociedad debía funcionar con tal precisión que se pudiera predecir los fenómenos sociales, por lo tanto, como imperativo, se hizo necesario instaurar un propósito en común, generar una asimilación y, por supuesto, amalgamar a cada uno de los sujetos a esa unidad:

El individuo, como parte de la sociedad, tiene que cumplir funciones especiales y emplear todas sus fuerzas; todos esperan que perfeccione sus actitudes hasta el punto de convertirse en el ejecutor más calificado de esas funciones (Dubet, 2010, p. 68).

Al asimilar al sujeto a lo social, la corriente estructuralista encontró el argumento que demostraba que tanto las elecciones como las decisiones del sujeto eran socialmente construidas; y es que, según los preceptos de la misma teoría, los hechos sociales, al ser externos, tenían la cualidad de imponerse sobre el individuo (Dubet, 2010).

Sin embargo, hay que señalar que esta imposición no se da de manera automática, se hace necesario ajustar toda una maquinaria que imponga, a fuerza de socialización, cierto orden para lograr la identificación entre el sujeto y el sistema. Esta maquinaria arranca con el

alistamiento de la materia prima: “El individuo no es el actor de su socialización, es una cera maleable en la cual la sociedad imprime sus expectativas y sus modelos” (Dubet y Martucelli, 1996, p. 66). Luego, antes de iniciar con la producción, se configura qué tipo de sujeto se requiere, en este caso, el ideal era la consolidación de un sujeto moderno, es decir, un hombre libre, justo y autónomo. Esta elección resulta paradójica, puesto que se tiene como ideal la formación de un sujeto dueño de sí mismo y, para llegar a formarlo, se incluye en un sistema netamente de control:

La socialización de los individuos está dominada por una ambivalencia fundamental puesto que supone, a la vez, que los actores estén perfectamente socializados y que, al mismo tiempo, cada uno de ellos disponga de un sentimiento de libertad fundamental, aquel que lo constituye como sujeto singular y no simplemente como un caso particular de un modelo social general (Dubet, 2007, p. 42).

Seguidamente, con la máquina ya afinada, se inicia la cadena de producción y de reproducción:

Los actores interiorizan modelos, valores, sentimientos, marcos cognitivos colectivos, habitus que terminan por “clonar” a los individuos. En definitiva, solo le quedaría a uno un estilo personal debido a los vaivenes de su historia singular y, aún más, si le prestamos más atención, este estilo no sería más que una mera ilusión (Dubet, 2007, p.41).

El producto final se constituye en un sujeto cuyos valores, acciones y comportamientos responden a una homogeneidad; para Martucelli (2007) esta concepción sobre el sujeto se constituyó en la época de oro para la sociología, ya que el sociólogo, con tan solo conocer la posición social del actor, podía develar quién era ese sujeto, sus gustos, intereses, metas y afiliaciones:

Como el narrador omnisciente de las novelas del siglo XIX, suponía que era capaz de ubicarse en el “lugar de los lugares” (...) es decir, ubicar su observación en un punto, ciego para la mayoría de los actores, desde el cual él podía percibir, explicándolas, todas las conductas sociales” (Martucelli, 2007, p.9).

Esta manera de comprender a los sujetos le otorgó a la sociología una fuerte capacidad para pronosticar y explicar la realidad social. Sin embargo, esta “época de oro” paulatinamente se fue desquebrajando.

La modernidad, y sus metas incumplidas, fueron separando al sujeto de la estructura social:

Las sociedades modernas ya no representan a sí mismas como el cumplimiento de un proyecto divino- así sucedía hace ya mucho tiempo-, o como el producto transparente de la voluntad de los hombres sellada libre y racionalmente en un contrato social (Dubet, 2012, p.10).

Tanto la ciencia como la razón no sirvieron para liberar al hombre, sino para esclavizarlo. El sujeto ya no creía en proyectos totalitaristas y este escepticismo lo condujo, finalmente, a generar una gran distancia con su socialización.

Este primer momento de escisión, entre la objetividad del sistema y la subjetividad del actor, generó una completa crisis dentro del paradigma estructuralista, debido a que la sociedad ya no podía ser comprendida desde la homogeneidad, el sujeto y la estructura ya no eran una sola cara, y este individuo ya no podía ser aprehendido por la ciencia social solo con el conocimiento de su rol y posición: “Los sociólogos y los estudiantes de sociología han pasado por una fase de desencanto. La disciplina no es un conjunto de recetas que permitan explicarlo todo. Ninguna teoría es omnicomprendiva” (Girola, 1992,p.129).

Los sujetos demostraron que no eran objetos pasivos ni homogéneos, y que la matematización de su comportamiento no constituía un factor importante para su comprensión. Es más, el nacimiento del sujeto como antagónico a la estructura generó cierta complejización de lo social, cierto desfase en los estudios, en tanto que se abrió todo un abanico que lanzó un reto a los teóricos: ¿cómo estudiar a las sociedades fuera de la perspectiva estructural? Este interrogante dio un vuelco a la sociología poniendo en el centro al sujeto: “Es indispensable que la sociología le dé más espacio, más escucha, más atención a lo que hacen los actores y a la manera como perciben, como reflexionan sobre y desde las prácticas sociales” (Martucelli, 2007, p.19).

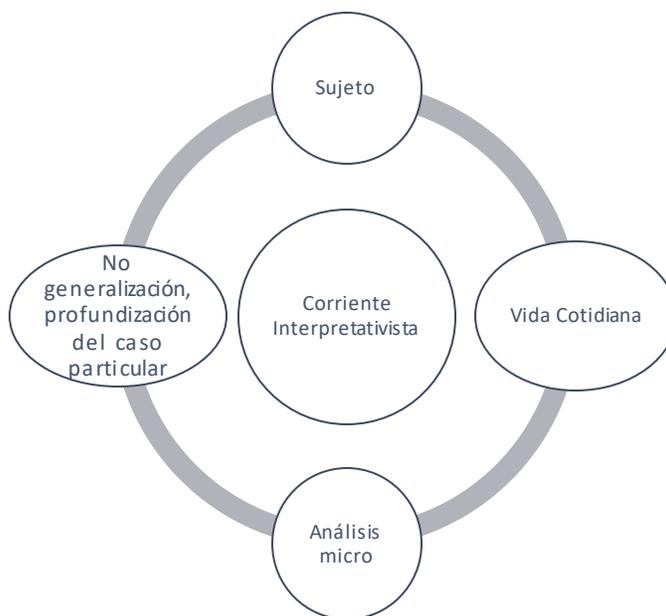
### **1.1.3. Las corrientes interpretativistas: el sujeto emerge**

La crisis en la corriente estructuralista generó una separación tajante entre el sujeto y la estructura, la coherencia y la unidad que en algún momento existía empezó a fisurarse, y los teóricos tuvieron que buscar diversos caminos para comprender a este sujeto emergente. La vieja fórmula de entender a la sociedad desde lo estructural dejó de funcionar, lo que generó la emergencia dentro del campo sociológico para hallar otras maneras de abordar lo social.

Este acontecimiento se materializó en la apremiante necesidad de hallar un objeto de análisis específico que justificara la preocupación teórica, por lo tanto, se invirtió la lógica que imperaba hasta ese momento estableciendo como foco a los sujetos:

Las estructuras se reproducen a través de la actividad de los actores (...) Los procesos de socialización, y las múltiples relaciones que establecemos con los demás constantemente, son las formas en que reproducimos las estructuras. Por lo tanto, son las personas, en su interacción las que producen y reproducen las estructuras sociales. (Girola, 1992, p.136).

Para los interpretativistas la sociología ya no podía hallar leyes naturales que dieran cuenta del presente y el futuro de la sociedad; por el contrario, el análisis sociológico debía constituirse de menor alcance dando cabida a cierta relativización de lo social (Ver figura 4)



*Figura 4.* Principios de la corriente interpretativista.

Fuente. Elaboración propia.

Si el significado se hallaba en el sujeto y su manera de comprender el mundo, habían variadas perspectivas sobre un mismo fenómeno, todas válidas. Esta corriente, entonces, desmontó a la sociología del paradigma científico e instauró la cotidianidad y el contexto particular como un lugar que podía constituirse en un nicho para hacer investigación social:

Queremos comprender la realidad de la vida que nos circunda, y en la cual estamos inmersos, en su especificidad, queremos comprender, por un lado, la conexión y significación cultural de sus manifestaciones individuales en su configuración actual, y, por el otro lado, las razones por las cuales ha llegado históricamente a ser así y no de otro modo (Weber, 1904, citado por Andrade., 2002, p.209).

La premisa de la corriente interpretativista se hallaba en reconstruir, paso a paso, las motivaciones de las acciones que realizaba el sujeto; para esto, la interacción subjetiva entre el investigador y el sujeto investigado se constituía en una fuente importante para develar las intencionalidades que subyacen a determinada acción. El trabajo del sociólogo iniciaba con la inmersión en el contexto social de estudio y con la afinación de ciertos instrumentos para ponerse en el lugar del otro:

Como tal [el sociólogo], debe interiorizarse en los motivos del actuar, introduciéndose en la mente del actor, ocupando su lugar. Es decir, tratando de reproducir hasta donde le sea posible, aquel que se asume como un observador externo de sus actos, la experiencia que vivió el actor también viviéndola (Farfán, 2009, p.205).

Esta manera de abordar la realidad social por parte de las corrientes interpretativistas generó ciertos inconvenientes: en primer lugar, se empezó a diluir la mirada del investigador en el sujeto de estudio, no había diferencia, en tanto que se pretendía sentir y pensar como el otro; en segunda instancia, la realidad se convirtió en algo variado, en algo múltiple, pues habían tantas realidades como sujetos; y, finalmente, el considerar al sujeto como fuente última del conocimiento conllevó a que se formularan análisis aislados, sin un anclaje ni un marco que permitiera comprender la subjetividad del actor.

#### **1.1.4. Las corrientes constructivistas: ni la estructura ni el sujeto**

Hasta ahora el campo sociológico se ha tornado dicotómico, por en un lado, se encuentran aquellos pensadores que prefieren la estructura como unidad de análisis, y por el otro lado, se hallan ciertos teóricos que piensan que el sujeto es la principal entrada para hacer investigación social. No obstante, estas divisiones resultan un tanto inconvenientes, ya que la realidad social no puede comprenderse de manera binaria (Corcuff, 2013).

Tanto la corriente estructuralista como la interpretativista presentaban ciertos problemas y limitaciones en sus fundamentos; así que, dado este marco de necesidad, se constituyó una nueva línea de trabajo que tomaba lo mejor de ambos mundos, es decir, la estructura y el sujeto. De este modo, surge el constructivismo, señalando que “La sociedad, efectivamente, posee factibilidad objetiva. Y la sociedad, efectivamente, está construida por una actividad que expresa un significado subjetivo” (Berger & Luckmann, 1999, p.35).

Para Corcuff (2013), el tomar esta tercera vía implica tener en cuenta ciertos aspectos: primero, se debe comprender que existen relaciones entre el mundo subjetivo y objetivo, ya que el sujeto y la estructura no son entidades separadas, el sujeto se desenvuelve en un mundo objetivado y, constantemente, lo resignifica; segundo, es necesario establecer una comunicación entre lo estructural y lo individual, no dando mayor énfasis a uno u otro lado de la balanza, puesto que esta corriente tiene una naturaleza de carácter intermedio (Ver figura 5).



*Figura 5.* Ubicación del constructivismo en el campo sociológico.

Fuente. Elaboración propia.

En resumen, el principal aporte del constructivismo es que posibilita comprender que las estructuras sociales no son etéreas ni constituyen material de trabajo filosófico que solo sirve para ser tratadas en laboratorios sociales; por el contrario, las estructuras parten del sujeto, de su cotidianidad, pues es allí donde los sujetos las elaboran, las reproducen y las modifican.

Ahora bien, este primer recorrido por el campo sociológico ha permitido delimitar un marco de comprensión y, a la vez, se ha consolidado como una introducción para comprender la naturaleza de la sociología de la experiencia.

La sociología de la experiencia dentro del campo sociológico puede ubicarse como una teoría intermedia, puesto que le da importancia tanto a la subjetividad como a lo estructural:

Aunque la subjetividad de los actores sociales sea el objeto central de este estudio, no es concebible aislarla del conjunto de mecanismos objetivos que la producen. Si cada uno construye por sí mismo la experiencia social, esto no impide que no la construya con materiales “objetivos”, que no le pertenecen (Dubet y Martucelli, 1996, p. 20).

Para Dubet este posicionamiento es clave, ya que si el investigador no mantiene el anclaje dentro de determinada perspectiva, su trabajo puede difuminarse entre una u otra corriente, por ejemplo, si se cae en el lado del estructuralismo, se corre el riesgo de hacer una sociología academiscista interesada en la generalidad, la explicación y la matematización de los comportamientos; en cambio, si se cae netamente en el terreno del interpretativismo, se conserva cierta ceguera, dando mayor énfasis a la formulación de descripciones aisladas y a una relativización de la realidad social. En este orden de ideas, ya se empieza a perfilar la labor que tiene por delante el investigador social y su responsabilidad a la hora de abordar los fenómenos:

Son posibles dos caminos, por tanto: vamos de los sistemas de significación hacia los mecanismos objetivos, o bien –por el contrario- mostramos cómo los mecanismos objetivos enmarcan en mayor o menor medida los sistemas de acción. En cualquiera de los casos, la buena sociología es aquella que nos habla, a la vez, de los actores y de la sociedad (Dubet, 2012, p. 41).

La sociología de la experiencia tiene como foco la subjetividad (Dubet, 2010; Soto, et al., 2017), pero no desde la perspectiva que la considera aislada e incluso antagónica al sistema social, por el contrario, esta teoría reconoce que el sujeto se desarrolla en un marco social que es importante indagar para comprender, primero, que la sociedad efectivamente determina; y, segundo, que es el mismo individuo, bajo la figura de actor quien es capaz de desprenderse y subjetivarse de esta realidad social. Al respecto Girola (1992) señala que:

Los sujetos sociales son los que producen y reproducen las estructuras de la sociedad, estas estructuras, lejos de ser eternas, y el motor de la historia, son transformadas y transformables. No se niega, o no debería negarse, la existencia de las estructuras y su importancia para el estudio de lo social (Girola, 1992, p. 136).

Para Dubet (2010), el tener como centro la subjetividad conlleva a comprender que el actor no es completamente ciego, como lo planteaba el estructuralismo; ni tampoco netamente clarividente, como lo señalaba la corriente interpretativista. Se trata, en definitiva, de mantener cierto equilibrio y centralidad en la perspectiva para conseguir esa doble mirada de la realidad; solo así se logrará una coherencia epistemológica que dará más solidez al estudio de lo social.

## **1.2.La Experiencia**

Una de las categorías más importantes para la teoría de Dubet es la *experiencia*; sin embargo, este concepto resulta difícil de conceptualizar, puesto que se encuentra anclado, como veremos más adelante, en el sentido común y, por si fuera poco, también ha sido objeto de análisis para la filosofía, la psicología y la sociología; esta dinámica establece la necesidad investigativa de:

Explicitar la manera cómo se le entiende [la experiencia], es decir, no se puede dar por supuesto su significado. No se trata de establecer definiciones cerradas, tampoco de “esencializar” la experiencia, como diría Lacapra (2006), sino de demarcar el

ámbito y la dimensión de nuestro objeto de estudio (Guzmán y Saucedo, 2015, p.1023).

Bajo este argumento, se hace necesario señalar en los siguientes apartados qué se entiende por experiencia. Este concepto tiene diversas aristas que, sin un ejercicio de ubicación conceptual, puede llevar a la consolidación de investigaciones imprecisas e incluso difusas. Resulta entonces importante iniciar con un rastreo de esta categoría, definir aquellos enfoques que la han enmarcado y sustentar, de una vez, bajo qué concepto de experiencia se soporta esta investigación.

### **1.2.1.Los múltiples abordajes de la experiencia**

Guzmán y Saucedo (2015) advierten que el concepto de experiencia ha estado sujeto a múltiples significados, lo que dificulta el ejercicio de conceptualizar dicha categoría. Dentro del sentido común, señalan las autoras, la experiencia ha sido tratada como “ensayo”, “experimento”, “un poner a prueba” y “una acumulación”; esto, sumado a las concepciones que ha tenido la experiencia en el campo científico hace que el panorama se torne aún más intrincado:

La noción de experiencia ha sido abordada y conceptualizada desde diferentes tradiciones de pensamiento. Ha sido y es un referente privilegiado en diferentes teorías y pensadores. Ya sea para asegurar su posibilidad de existencia o para declarar su imposibilidad y muerte en el mundo contemporáneo, la misma es un significante que despierta pasiones que se expresan en posiciones divergentes (Jay, 2009, citado por Troussel y Renzi., 2012, p.306).

No obstante, Guzmán y Saucedo (2015) nos dan una visión mucho más específica que nos ubica dentro del campo de la *experiencia*, y nos señalan que han existido solo tres enfoques

que abordan esta categoría dentro del campo educativo: el de John Dewey, el de Jorge Larrosa y el de François Dubet, que se abordará con mayor profundidad más adelante.

En lo que respecta a Dewey, su noción de experiencia se encuentra ligada a las relaciones que existen entre el sujeto con el medio que lo circunda; ambas dimensiones se interrelacionan y, a la vez, se determinan. Para Dewey la experiencia tiene dos caras: una activa y otra pasiva, en la primera, el sujeto experimenta abriéndose al contexto y explorándolo; y, en lo relacionado con el lado pasivo, el sujeto padece o sufre las consecuencias de aquello que experimenta, hay una especie de afectación frente a lo que vive. Un aporte importante de este enfoque de la experiencia es que da lugar tanto a lo afectivo como a lo cognitivo, ya que la experiencia puede transformar al sujeto y, asimismo, acumularse (Guzmán y Saucedo, 2015).

Otra cara de la noción de *experiencia* es la que ofrece Jorge Larrosa; para este teórico la experiencia se encuentra muy ligada a la palabra existencia:

He intentado hacer sonar la palabra experiencia cerca de la palabra vida o, mejor, de un modo más preciso, cerca de la palabra existencia. La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros (Larrosa, 2003, p.5).

Para Larrosa, las experiencias, por encontrarse en la vida misma, son prácticamente insospechadas, pues no se buscan, simplemente, llegan; sin embargo, hay que aclarar que no todo lo que le sucede al sujeto puede llamarse experiencia. Las experiencias, según este autor, son aquellas que impactan al sujeto, moviendo lo emocional y lo afectivo. Esta manera de concebir las experiencias da mayor énfasis a lo subjetivo, ya que nadie puede vivir por el otro sujeto y, mucho menos, transferir ese mundo existencial: “La experiencia es lo que me pasa y lo que, al

pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad” (Larrosa, 2003,p.7).

Otra de las características de este enfoque de la experiencia es que incluye una dimensión sensitiva, en esta lógica, las experiencias se encuentran en sintonía con el cuerpo, la piel, el sonido, el gusto, el sabor y el olor (Larrosa, 2006).

Estos dos enfoques de la experiencia poseen ciertas similitudes. En primer lugar, ambas perspectivas aceptan que hay una visión subjetiva; en segunda instancia, tanto la propuesta de Dewey como la de Larrosa, consideran que las experiencias transforman el sujeto, aunque la propuesta de Dewey se centra mucho más en el carácter experimental y no azaroso como lo propone Larrosa (Ver Figura 6).

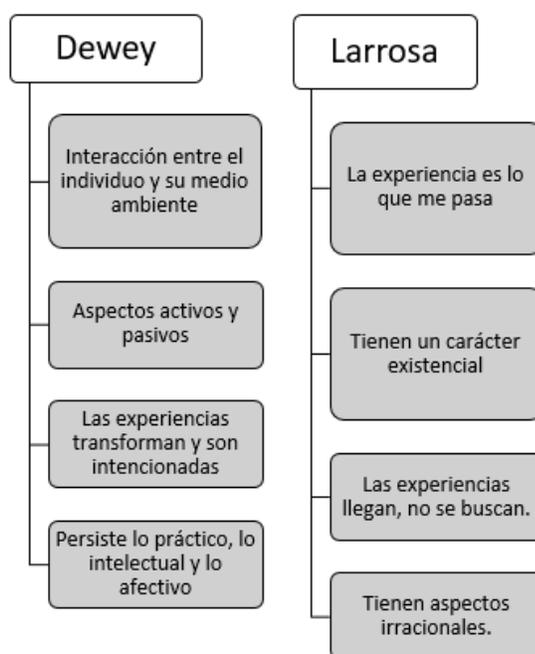


Figura 6. Diferencias entre los enfoques de la Experiencia.

Fuente. Elaboración propia a partir de Guzmán y Saucedo (2015).

La propuesta de Dewey de la experiencia se encuentra mucho más enlazada a la pedagogía, específicamente, a la escuela activa, a una educación del descubrimiento y de lo

experimental en que el sujeto, a través de su práctica, puede aprender ensayando y errando (Ruíz, 2013); en contraposición, la perspectiva de Larrosa se acerca a la esfera filosófica, tornándose mucho más subjetiva, debido a que la experiencia se encuentra casi amalgamada al sujeto y aislada de cualquier tipo de comprensión fuera de sí mismo.

El rastreo de estos enfoques ha permitido ubicar a la experiencia como un concepto complejo y que, por supuesto, llama al investigador para tomar una posición frente a esta categoría. Una posición que le permita acotar, mas no cerrar.

En este orden de ideas, se considera relevante resaltar la propuesta de Guzmán y Saucedo (2015), en donde se conceptualiza la experiencia teniendo en cuenta tanto las vivencias como los sentidos. Esta perspectiva pone en el mapa a los sujetos, pues “se reconoce la capacidad de los sujetos para re-construir significados, ya sea a través de ponerlos en acción o de narrar su experiencia” (Guzmán y Saucedo, 2015, p.1023); a su vez, dicha perspectiva advierte que las experiencias, al conformarse por las vivencias y sentidos, puede llegar a guiar las actuaciones del sujeto y también resignificar aquello que se vivió, dando lugar a comprender que la experiencia, como categoría, se compone de motivaciones, aspectos cognitivos, dimensiones emocionales y afectivas.

Esta manera de conceptualizar a la experiencia permite ampliar el panorama investigativo, puesto que posibilita entender esta categoría desde una perspectiva mucho más abarcadora, en donde se tiene en cuenta diversos factores: primero, las experiencias tienen un carácter intersubjetivo, en tanto se construyen con los otros; segundo, las experiencias tienen una dimensión corporal, espacial y temporal, pues las experiencias siempre le suceden a alguien, en algún lugar y tienen un cierto grado de afectación; y, finalmente, contemplar que existen diversos contextos en los cuales los sujetos adquieren y viven experiencias.

### 1.2.2. La Experiencia en Dubet: un nuevo camino para estudiar los fenómenos sociales

La categoría *experiencia* se ha mantenido al margen del campo científico, debido a que se cree que hace parte del sentido común:

El conocimiento válido es el científico. Si es que se considera que hay otros saberes, los saberes de la experiencia, por ejemplo, estos serían algo de desterrar, controlar, modificar, en tanto de menor escala de la “evolución” del conocimiento. (Troussel y Renzi, 2012, p.316).

En esta lógica, la *experiencia* constituye un conocimiento inferior, que no cumple las condiciones formales para ser parte de una gramática científica. El argumento principal para concebirla de este modo es verla como “impura, confusa, demasiado ligada al tiempo, a la fugacidad y mutabilidad del tiempo, demasiado ligada a situaciones concretas, particulares” (Larrosa, 2006, p .3). En resumen, la experiencia fue considerada como algo tan individual que no podía pasar al ámbito de la comprensión de lo colectivo, es decir, al campo científico (Soto, Rendón y Arancibia, 2017).

Esta manera de abordar la *experiencia* cambió gracias al giro lingüístico; dicha perspectiva demostró que el lenguaje, el discurso y la intersubjetividad podían constituirse en una entrada importante para hacer investigación social (Soto, Rendón y Arancibia, 2017). Al respecto Troussel y Renzi (2012), señalan:

La noción de experiencia ha ido cobrando fuerza en tanto parece constituirse en una herramienta que posibilita el pensamiento, que permite la exploración de posibilidades tradicionalmente invisibilizadas en el campo de la práctica pedagógica y la investigación (Troussel y Renzi, 2012, p.323).

Una de las propuestas que busca la reivindicación de la *experiencia* como unidad de análisis es la perspectiva de François Dubet. Para este sociólogo, la experiencia como categoría no debe desprenderse de un estado emocional, pues correría el riesgo de presentarse como “lo verdaderamente individual, en última instancia inefable, “misteriosa” e irracional, una manifestación romántica del “ser” único y de su particular historia” (Dubet, 2010, p. 86), por el contrario, la experiencia debe concebirse como:

Una actividad cognitiva, una manera de construir lo real y, sobre todo, de “verificarlo”, de experimentarlo. La experiencia construye los fenómenos a partir de las categorías del entendimiento y de la razón. Evidentemente, para el sociólogo estas categorías son ante todo sociales, son “formas” de construcción de lo real (Dubet, 2010, p. 86).

Para Dubet, la experiencia al ir más allá de la emoción, de lo vivencial, del experimento y de la acumulación, se anida como una categoría que no es dada, pues la construye el sujeto constantemente cuando hace frente a su realidad social. En este orden de ideas, para Dubet (2010) el sujeto es un actor reflexivo que se encuentra inmerso en estructuras sociales:

Se hace necesario incluir la mirada de los sujetos, y es la noción de experiencia la que permite esta inclusión. Sin desconocer los elementos “objetivos”, de los que el sujeto se sirve del sistema, con ese cambio teórico se da cuenta de que el actor es sujeto, construye esa experiencia y en esa construcción reproduce y produce al sistema y a sí mismo (Troussel y Renzi, 2012, p.311).

Esta visión, que se profundizará en los siguientes apartados, constituye una nueva mirada a los fenómenos sociales, en tanto que partir de las *experiencias* significa analizar la manera en que el sujeto construye su mundo y, de manera simultánea, comprender que todas las acciones se

encuentran enmarcadas en un ámbito social que posibilitan ver un trasfondo y comprender unos fenómenos.

### **1.3.La experiencia social y escolar**

En los subsiguientes apartados se profundizará en la propuesta teórica de Dubet; esta perspectiva, como se señalará, tiene un gran potencial para el análisis de diversos fenómenos en el campo educativo.

#### **1.3.1.La experiencia social: la sociedad ya no es un sistema**

En el pasado todos los sujetos tenían su espacio, su rol y trabajaban en provecho de un futuro y en busca de un progreso común; sin embargo, esta idea armoniosa de la sociedad se ha venido desquebrajando. La raíz de estos cambios se da, principalmente, por la separación entre el sujeto con el sistema, pues ya no existe un solo actor, como lo proponía el funcionalismo, sino muchos actores. Esta premisa establece nuevos retos para la sociología, en tanto que ya no es posible comprender la sociedad como un sistema totalitario integrado, en el cual el sujeto puede llegar a definirse solo por la ejecución de un rol impartido en su socialización.

En definitiva, la sociología debe establecer nuevos marcos de comprensión para responder a la pregunta sobre la multiplicidad de sujetos. Una de estas perspectivas es la sociología de la experiencia, que incluye la categoría de experiencia social para comprender la complejidad del sistema social actual:

Evidentemente sería absurdo querer superar la quiebra de la sociología con un cuadro académico (...) Hay que dar fe de esta quiebra proponiendo teorías de “alcance intermedio” que no tienen la aspiración de plantear la visión unificada de un mundo que ya no tiene centro. Dentro de esta perspectiva es como sugiero aquí construir la noción de experiencia social, que designa las conductas individuales y colectivas dominadas por principios constitutivos heterogéneos y la actividad de los individuos

que deben construir el sentido de sus prácticas en el interior mismo de esa heterogeneidad (Dubet, 2010, p.14).

Esta categoría de experiencia social no puede tratarse como un fenómeno medible ni cuantificable (Troussel y Renzi, 2012); puesto que es, por el contrario, el trabajo que realiza el sujeto por dar sentido a su acción en un mundo complejo, heterogéneo y lleno de contradicciones.

Una de las columnas que estructuran esta visión es la concepción que se tiene sobre el sujeto, un sujeto que se construye a sí mismo y es capaz de establecer una crítica frente a la estructura, ya que, como lo plantea la misma teoría, no existen socializaciones totales:

La experiencia social se construye en forma crítica por los actores que no se apegan inmediatamente a normas establecidas, reconstruyendo siempre una distancia con el sistema, y que tienen la necesidad de argumentar para darle un sentido a ésta (Reyes, 2010, p.22).

En este orden de ideas, los sujetos explican, se justifican y le dan un sentido a lo que viven, no todo es en ellos es asimilación y absorción de normas y valores. Existe una distancia entre el sujeto y la estructura, y esto, necesariamente, implica no desocializar los análisis (Martucelli, 2007).

### **1.3.2.Las lógicas de la acción en la experiencia social**

Como se señaló en el numeral anterior, la complejización del campo social y la caída de la idea clásica de sociedad como unidad dio paso a la heterogeneidad de actores. Esta multiplicidad trae consigo una premisa: si los sujetos son diversos, las acciones también lo son.

Dicha idea permite pensar que el sujeto, al enfrentarse a la heterogeneidad de lo social, despliega diversos tipos de acciones para darle sentido a su experiencia. El análisis de esta

diversidad de acciones, según los preceptos de la sociología de la experiencia, debe comprenderse a través de las lógicas de la acción, puesto que:

Estas lógicas contribuyen a formar una experiencia social generada en un contexto en que las reglas han cambiado o la estructura social deja de funcionar “como se esperaba”. Por lo que los sujetos son obligados a enfrentarlas con diferentes posturas y conformando diversas estrategias de manera simultánea, para responder a las cambiantes lógicas que el sistema social está produciendo (Pérez, et al., 2015, p.17).

Las lógicas de la acción se constituyen como el nexo del sujeto con la estructura y, así mismo, se relacionan con las tres funciones principales de la sociedad: el primero, la integración, que corresponde a la función socializadora, en donde el individuo se define por sus adscripciones; segundo, la estrategia, que tiene que ver con la competición y el “mercado” que hace que el sujeto se mueva por la estructura social para conseguir unos determinados fines; y, por último, la subjetivación, que se relaciona como la distancia crítica del individuo y que no “puede ser totalmente reducida a la tradición y a la utilidad” (Dubet, 2010, p.101).

Estas lógicas de la acción no se conforman como tipos puros y armónicos de acción, por el contrario, cada una de estas lógicas se encuentran entreveradas en la realidad social, se mantienen en constante pugna, hay contradicciones y tensiones con las que debe lidiar el mismo sujeto para constituirse como un individuo, ya que: “El actor es llevado a articular lógicas de acción diferentes, y es la dinámica producida por esta actividad la que constituye la subjetividad del actor y su flexibilidad” (Dubet, 2010, p.96).

Al contemplar las lógicas de la acción, la sociología de la experiencia posibilita comprender que la subjetividad es un trabajo, un esfuerzo que hace el actor para constituirse cuando es arrojado a la divergencia del mundo social y sus principios heterogéneos.

### 1.3.3. La integración: el sujeto socializado

La primera lógica de la acción que propone Dubet es la *integración*. En esta lógica el sujeto encarna y se define por su adscripción social, en otras palabras, el sujeto se funda en aquellos lineamientos y códigos que interioriza y que son aprehendidos en la socialización; este proceso, en definitiva, convierte la realidad objetiva en una realidad interiorizada (Parra R. , 1999):

Cada actor social está sometido a una lógica de integración social, es decir, está definido por una pertenencia, por un rol y por una identidad cultural. A través de la lógica de la integración el actor hace suyos los valores institucionalizados por medio de un proceso de socialización (Reyes, 2010, p.21).

Este proceso de socialización corresponde, no solo a los valores que adquiere en el seno de su familia, sino que también se da por el tránsito que realiza el actor a través de diferentes espacios de socialización en donde se apropian múltiples identidades culturales; así el sujeto adquiere adscripciones en la escuela, la religión, en el grupo de pares, etc.

La integración, como lo plantea Dubet , tiene una dimensión subjetiva, por ende, no se puede decir que el sujeto adopta acriticamente una programación social determinada, sino que, por el contrario, al transitar por diferentes espacios de socialización, adquiere ciertos elementos que apropia para configurar una identidad:

El individuo se define y se “presenta” a los demás a través de su pertenencia, de su posición, de lo que vive como un “ser”, a menudo como una herencia (...) transforma incluso esa identidad en una especie de naturaleza; esos elementos le vienen dados desde su nacimiento y, más que llevar con él, están en él (Dubet, 2010, pp. 102-103).

Esta lógica de la acción muestra la relación que existe entre el sujeto con la sociedad. Su importancia principalmente radica en concebir que no es posible escindir de los análisis al sujeto

de la estructura. Si bien es cierto, en la sociología clásica imperaban muchos de estos análisis, el valor agregado que trae la sociología de la experiencia con relación a la integración es mostrar la óptica del actor frente a la sociedad, es decir, poner evidencia cómo se interiorizan las estructuras sociales (Moreno H. , 2015).

La lógica de la integración permite al sujeto tanto posicionarse en el mundo como darle cierto orden a su vida social. Efectivamente a la luz de la teoría, esta lógica de la acción, en términos metodológicos, puede llegar a verse en la realidad objetiva: en primer lugar, se debe partir de aquellas instituciones en las cuales se encuentra adscrito el sujeto, esto con el fin de comprender aquel entramado social; seguidamente se indaga acerca de la identidad integradora, en otras palabras, se analiza qué valores y normas ha apropiado el sujeto en las instituciones en las cuales pertenece y transita; y, en un tercer momento, es necesario profundizar sobre aquella relación que establece el sujeto con los otros, con lo social.

En definitiva, la lógica de la integración se constituye en el marco y base de análisis que posibilita comprender la acción en un contexto particular y, a su vez, entender que el sujeto se encuentra atado a diversas relaciones que lo configuran, pero que no lo determinan a cabalidad.

#### **1.3.4.La estrategia: juego y movimiento en el campo social**

La estructura social no es estática, por el contrario, cambia, se transforma y es dinámica, y esto se da gracias a que los sujetos se mantienen en movimiento persiguiendo unos intereses específicos. Para Dubet (2010). La estructura social se asemeja mucho más a un “mercado”, que a un simple armazón en donde cada uno de los elementos que lo componen mantienen siempre la misma posición:

En la lógica estratégica, las relaciones sociales se definen en términos de competencia, de rivalidad más o menos caliente entre intereses individuales o colectivos. El lenguaje de los actores es el de la estrategia, del deporte, del juego, de

las jugadas, de los adversarios, a menudo incluso el de los socios enfrentados (Dubet, 2010, p.110).

Antes de ingresar al “campo de juego” y competir, el sujeto debe definir qué objetivos persigue y cuáles son sus pretensiones e intereses; solo así encontrará el camino más efectivo para conseguir aquello que busca. Con esta idea clara, iniciará la pugna, en el camino hallará aliados, contrincantes, recursos y obstáculos que le posibilitaran moverse dentro de la estructura social:

Cuando el individuo se ubica en esta perspectiva, el conjunto social no aparece como una yuxtaposición de esferas de integración y de roles, sino como un “mercado”, un espacio de competencias y de alianzas sin el cual ninguno es el rival potencial de todos (Dubet y Martucelli, 1996, p.81).

La lógica estratégica le permite al sujeto saber en qué parte de la estructura social se encuentra y también contemplar diversas posibilidades para generar movimientos. Asimismo, hay que señalar que este dinamismo de la estructura social encuentra su correlato en la cotidianidad, en otros términos, en aquellas “relaciones cara a cara, en las que los actores ponen en práctica estratagemas y competencias” (Dubet, 2010, p.74).

Es importante advertir que la lógica de la estrategia no pretende encasillar al sujeto en una perspectiva netamente utilitarista de la acción, en el actor simplemente se limita a ajustar medios y fines; todo lo contrario, esta lógica da un marco de comprensión, pues es el sujeto que: “en esta posición y a partir de esta perspectiva, interpreta la situación y puede explicarse su acción desde este punto de vista” (Guzmán, 2012, p.63).

Dentro de la estrategia es importante definir aquellos observables, en este caso particular es importante indagar sobre los intereses del sujeto, la utilidad atribuida a ciertas acciones, qué

hace el sujeto, qué pretende con una acción u otra, cuáles son sus alianzas, sus contrincantes y cuál es la manera en las que se relaciona con los otros.

### **1.3.5.La subjetivación: el devenir sujeto**

La lógica de la subjetivación concibe que no es posible definir al sujeto solo por sus pertenencias o afiliaciones (integración) ni por los intereses que lo hacen competir en el campo social (estrategia), por el contrario, estos elementos son insuficientes; el sujeto se forma más allá y se representa como alguien crítico que establece un distanciamiento con su socialización: “en esta perspectiva sociológica, la subjetivación se percibe como una actividad social generada por la pérdida de adhesión al orden del mundo, al logos” (Dubet, 2010, p. 91).

En otras palabras, en la lógica de la subjetivación el sujeto prima sobre la estructura, pues es allí donde empieza a emerger la capacidad de este individuo para tomar las riendas de su vida y conformarse como un verdadero actor: “esta autoría es la capacidad de hablar sobre sí mismo, de establecer un diálogo interno en el cual se organizan las distintas voces que expresan los discursos sociales y se genera una voz propia (Bajtín, 1963, citado por Mejía y Hernández, 2012,p.59).

La conformación de este sujeto en el seno de la lógica de la subjetivación implica reconocerlo como un individuo autónomo y a la vez reflexivo, pues, como señala el mismo Dubet (2010) “La dominación más absoluta no basta para reducir la experiencia de los actores a roles impuestos, constituyéndose, sin duda socialmente una subjetividad propia (Dubet, 2010,p.90).

Ahora bien, esta perspectiva del sujeto como actor y agente de sí mismo lleva consigo la responsabilidad de no perder de vista aquella separación que se establece entre el “yo” y los “otros”, dicho de otra manera, se debe analizar aquello que hace singular al sujeto y, para ello, la lógica de la subjetivación se formula diversas preguntas: ¿quién es el sujeto?, ¿qué lo

caracteriza?, ¿qué lo hace diferente de los demás?, ¿qué visiones críticas tiene frente a su realidad social?, ¿qué distancia existe entre el sujeto y su socialización?

### **1.3.6. Las tensiones**

Hasta este punto las lógicas de la acción se han presentado como singulares o, mejor dicho, como unidades estrictamente diferenciadas; sin embargo, la experiencia del individuo se complejiza presentando unas tensiones y luchas entre las lógicas de la acción. En palabras de Dubet (2010):

Pero el análisis concreto de algunas experiencias sociales muestra que los actores viven constantemente en estas tensiones, en las interfaces de las lógicas de la acción. Así, la mayor parte de los individuos explican que son “al mismo tiempo” lo uno y lo otro, y la definición “auténtica” de uno mismo se manifiesta como un ejercicio imposible y como una exigencia de la experiencia social cuando los actores ya no pueden “adecuarse” a sus roles (Dubet, 2010, p.168).

El enfrentamiento del sujeto con la heterogeneidad de la vida social tensionan al individuo obligándolo a pararse en múltiples escenarios y racionalidades: “Los individuos se ven presionados y disputados entre distintas normas de justicias. Obligados a embarcarse en un trabajo de justificación continua y de construcción permanente de sí mismos” (Dubet, 2006, citado por Reyes., 2010, p. 19).

Dubet (2010) advierte que estas tensiones no constituyen una visión dramática ni desgarrada de la existencia; por el contrario, las tensiones entre las lógicas pueden volverse cotidianas y hasta terminan siendo parte de las mismas experiencias de los sujetos. Sin embargo, lo que sí hay que señalar es que este proceso no implica necesariamente la desaparición de las tensiones. Para Dubet (1998) las lógicas de la acción nunca se van a presentar en una forma neutra, pura ni armónica:

En el espacio de la experiencia social, las tensiones a la vez ligan y enfrentan las distintas lógicas de la acción. La lógica de la integración establece una relación de tensión con la estrategia; la de la estrategia está en tensión con la definición del sujeto; la del sujeto está en tensión con la lógica de la integración (Dubet, 2010, p.167).

Al ser develadas dichas tensiones permiten conocer los diversos posicionamientos y configuraciones que adopta el sujeto. En resumen, permiten visibilizar la constante pugna que se anida en el individuo para dar una coherencia y un sentido sobre aquello que vive en los diferentes escenarios de práctica.

### **1.3.7.La experiencia escolar como un modo de la experiencia**

Para Reyes (2010) la experiencia escolar es un tipo de experiencia social que se encarga de analizar cómo los sujetos combinan las lógicas de la acción en el escenario escolar. Este escenario escolar, al ser externo y ajeno, motiva a que los sujetos trabajen para configurar sentido y coherencia frente a aquello que cotidianamente viven, puesto que: “Las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen (Dubet y Martucelli, 1998, p.79).

Desde esta perspectiva, la experiencia escolar pone su mirada a la faceta subjetiva, es decir, en “la manera como los actores representan y construyen este sistema” (Guzmán y Saucedo, 2015, p.1027). La propuesta de Dubet y Martucelli (1998) se constituye en un cambio de mirada frente al campo escolar, pues ya no se pregunta simplemente por las maneras en que la escuela clona sujetos y reproduce normas y valores durante la socialización, sino por analizar qué tipo de sujeto –o sujetos- fabrica la escuela:

No se puede estudiar la experiencia escolar sin alejarse de la imagen de la escuela concebida como una institución naturalmente integrada, vinculando armoniosamente las actividades de sus miembros alrededor de algunos principios o valores elementales, o bien alrededor de una “función” única jerarquizando roles y conductas (Dubet y Martucelli, 1998, p.25).

El sentar este precedente, implica para la experiencia escolar ponerse en posición de los actores, no para pensarlos simplemente como una *tabula rasa* a la espera de la asignación de un rol, por el contrario, como sujetos que se apropian de su experiencia y son capaces de subjetivación (Dubet y Martucelli, 1998). No obstante, es relevante advertir que esta perspectiva no necesariamente implica un abandono de los análisis de la estructura:

La experiencia escolar es una dimensión, a la vez que herramienta, de análisis intermedia y de mediano alcance, entre las perspectivas holistas y las teorías de la acción de interpretación individualista, en las que se trata de comprender las conductas individuales y colectivas, dominadas por la heterogeneidad de sus principios constitutivos y, más específicamente, los modos cotidianos de regulación de los actores (Reyes, 2010, p.19).

Otro de los retos que inciden a la hora de analizar la experiencia escolar es la complejidad del mundo escolar. Como ya no existe una estricta correspondencia entre el sujeto y el sistema se debe concebir al escenario escolar como un escenario complejo en donde preexisten múltiples subjetividades en un mismo espacio y todas al mismo tiempo: “Las funciones sociales de la escuela se han separado y desarticulado. La utilidad social de los estudios, sus finalidades culturales y sus modos de control ya no armonizan ni se refuerzan mutuamente” (Dubet y Martucelli, 1998,p.86).

Este último factor se relaciona con la visión que debe tenerse sobre el sujeto, pues ya no basta con revisar los diversos manuales y planes de estudio para comprender a cabalidad a este actor; al contrario, ahondar en la experiencia escolar del sujeto lleva a analizarlo desde una óptica compleja, en tanto que sus experiencias no se limitan simplemente al escenario escolar: “Existe también una vida propia de los niños ampliamente autónoma en relación a la escuela, y a menudo escondida a los adultos” (Dubet y Martucelli, 1998,p.113). Y es que en el escenario escolar los sujetos no solo viven en función a un plan de estudios o a la aprobación o reprobación de una asignatura; en el escenario escolar el sujeto vive diversas experiencias: “ las amistades y los amores infantiles y juveniles, los entusiasmos y las heridas, los fracasos y los éxitos” (Dubet y Martucelli, 1998, p.14); en definitiva, se debe comprender al sujeto fuera de un esquema causal y desde una perspectiva abarcadora (Guzmán y Saucedo, 2015).

Las anteriores consideraciones empiezan a dibujar el objeto de la experiencia escolar que, en palabras de Dubet y Martucelli consiste en el: “trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de elección y construye imágenes de sí mismo, reconociendo la capacidad reflexiva del estudiante y de su distanciamiento para analizar y expresar su situación” (Dubet y Martucelli, 1998, p.44). Esta perspectiva constituye un camino promisorio para comprender las subjetividades que se gestan en el escenario escolar y los múltiples sentidos que allí perviven:

Por eso conocer realmente la naturaleza y el carácter del proceso de socialización realizado por cualquier sistema educativo implica, en buena medida, estudiar la institución escolar en su cotidianidad, en su y con su contexto social y cultural y desde la perspectiva de cada uno de los actores, con la convicción que para entender sus procesos y su realidad es necesario devolverles la voz, su lenguaje y la

posibilidad de expresar la manera como ellos viven sus propias circunstancias (Parra, 1999, p.72).

Para llegar a este punto, se hace necesario considerar que la escuela no es solo un espacio cerrado y aséptico de lo social, sino: “Las escuelas son, también, en esa intersección de lo institucional y lo individual, espacio de producción, contingencia, creación e innovación, donde los sujetos reflexivos y expresivos interactúan, negocian y crean mundos intersubjetivos (Reyes, 2020, pp. 23-24). Lo anterior, implica tanto ubicar a este sujeto dentro del entramado escolar y de la cultura, así como ver las relaciones que se gestan allí, las visión de mundo del sujeto y las maneras como se representa.

#### **1.4. Principios teóricos y metodológicos para estudiar la experiencia**

La sociología de la experiencia, como toda teoría, desemboca en ciertos procedimientos de índole metodológico que llevan a aterrizar los postulados filosóficos para comprender el mundo social. Estos procedimientos no corresponden a un decálogo, sino, más bien, tienen que ver con unas premisas que debe contemplar el investigador a la hora de abordar los diversos fenómenos de la realidad social.

Como se expuso en anteriores apartados, la experiencia es múltiple, abierta y tiene que ver con la subjetividad en la estructura, por lo tanto, mal estaría abordarla desde herramientas metodológicas que la limiten y la conviertan en un objeto positivo medible y prefabricado. Teniendo en cuenta estos preceptos, los siguientes numerales establecen una serie de principios - mas no normativas- que se deben tener en cuenta cuando se trabaja con las experiencias de los sujetos.

##### **1.4.1. De las precauciones**

Una primera precaución que se debe tener en cuenta cuando se abordan las experiencias de los sujetos consiste en no pensarla desde un marco científico, es decir, creer que la

experiencia es un objeto que se puede medir, pesar, predecir o manipular (Larrosa, 2006). Esta manera de abordar lo social, lleva a consolidar trabajos que reducen la experiencia a la mera opinión y muestran al sujeto como una fuente de información secundaria y parcializada susceptible al tratamiento estadístico. En contraste, si partimos de la premisa de que las experiencias son del sujeto, este último debe convertirse en el eje central en la investigación:

Si la acción es forjada por el actor a partir de lo que percibe, interpreta y juzga, para comprenderla es necesario ver la situación operante tal como la ve el actor, percibir los objetos en la forma en que el actor los percibe y determinar su significado (Reyes, 2010, p.47).

No obstante, es necesario advertir que ese “ponerse en situación del otro”, no implica un abandono de la visión de investigador, por el contrario, se trata de escuchar desde un marco de respeto al sujeto, y en esa escucha, y después de un exhaustivo análisis, se puede establecer un marco de interpretación mucho más pertinente (Weiss, 2015).

Desde esta óptica, ya se puede plantear un primer reto y es, precisamente, advertir que no es posible estudiar la experiencia como un comportamiento o una actitud del sujeto que se puede ver desde un “afuera”; el asunto va más allá, en tanto que se debe “comprender, podríamos decir interpretar, los significados otorgados por el individuo a determinadas situaciones (Troussel y Renzi, 2012, p.309).

Este hecho da un transfondo a las experiencias, pues incluye la perspectiva del sujeto y, a través de estas, la manera cómo se configura lo social. No hay experiencias escindidas de lo estructural, y este principio posibilita mejores análisis y comprensiones más contextualizadas.

Otra de las precauciones que se deben tener en cuenta a la hora de estudiar las experiencias de los sujetos es la que plantea Larrosa (2004). Para este investigador la experiencia no puede convertirse en una herramienta que imponga y opaque la visión de un

sujeto particular, en otros términos, el indagar la experiencia implica ponerse en situación del otro y comprender los significados que le atribuye a determinadas acciones y a su mundo social, sin juzgar.

De aquí emerge la importancia que tiene el sujeto para la sociología de la experiencia. Para esta teoría es necesario comprender al individuo desde dos perspectivas, ambas complejas: primero, como un individuo con múltiples socializaciones; y, en segundo lugar, como sujetos críticos.

En lo relacionado con la primera perspectiva, la sociología de la experiencia considera que un sujeto se forma a través de una trayectoria específica, es decir, el individuo al recorrer diversos espacios de práctica y al relacionarse con los demás se constituye a sí mismo. El ver esta complejidad posibilita comprender la singularidad del actor y, a su vez, concebir que la experiencia se inscribe en múltiples escenarios que son importantes de reconocer para comprender a cabalidad las experiencias:

De lo anterior se desprende el reconocimiento del carácter plural de los individuos, de sus deseos, intereses, recursos cognitivos y afectivos o de sus identidades, ya que éstos actúan en múltiples escenarios en la vida cotidiana de acuerdo con lógicas diversas y enfrentándose a experiencias plurales y, por lo tanto, movilizan aspectos diferentes, a veces contradictorios de su persona (Corcuff, 1998, citado por Reyes., 2010, p. 18).

Dicha consideración contempla y rechaza la idea de sociedad como estructura homogénea y única, en la cual todos los sujetos son el resultado de un mismo arte de gobierno que sujeta y coacciona su subjetividad. La sociedad, en cambio, se conforma de múltiples culturas, cada una con unos valores y principios específicos y estructurada de sujetos que apropian, aceptan o rechazan la cultura de una manera diferente:

Progresivamente se impone la necesidad de reconocer la singularización creciente de las trayectorias personales, el hecho que los actores tengan acceso a experiencias diversas que tienden a singularizarlos y ello aun cuando ocupen posiciones sociales similares (Araujo & Martuccelli, 2010, p.82).

Ahora bien, en lo concerniente a la segunda perspectiva, la de sujeto crítico, la sociología de la experiencia señala que el sujeto, al estar arrojado a un mundo heterogéneo, se ve obligado a construir su propia experiencia y subjetividad, pues, tal y como lo propone Dubet: “El actor es totalmente social y, a la vez, un sujeto que actúa verdaderamente” (Dubet, 2013, p.191), dicho de otro modo, el sujeto se sustenta en un principio crítico al separarse de la estructura, al recrearla y reconfigurarla.

Esta visión posee unas implicaciones a nivel metodológico, y es, precisamente, la de poner en la centralidad a ese sujeto y otorgarle una gran importancia: “Una sociología de la experiencia invita a considerar a cada individuo como un “intelectual”, como un actor capaz de dominar conscientemente, al menos en cierta medida, su relación con el mundo” (Dubet, 2010, p.96), de este modo, el papel del sujeto no se limita a dar un testimonio objetivo acerca de unos hechos, por el contrario, el sujeto es relevante específicamente porque explica su práctica en un mundo que lo contiene, pero que no necesariamente lo determina.

En definitiva, la contundencia de la sociología de la experiencia radica en redimensionar y darle su lugar al sujeto sin separarlo de la estructura. La teoría posibilita, además, comprender la complejidad de los hechos sociales y reivindicar el papel del individuo para reconocerlo como transformador y constructor de su propia realidad social.

#### **1.4.2. Algunas consideraciones metodológicas**

Como se vio en el apartado anterior, la sociología de la experiencia tiene una serie de principios, concepciones y lógicas que se encuentran en el fondo, y que constituyen el alma, de

todo el aparataje teórico. El desconocimiento de esta filosofía lleva a descentrarse de la teoría y a perder el norte en términos de ubicación epistemológica. Ahora bien, en este numeral se pretende exponer el “cómo”, es decir, la manera en que se aterrizan estos principios en el quehacer investigativo.

La sociología de la experiencia se encuentra de acuerdo en partir del sujeto, en profundizar en cómo comprenden su propia acción; sin embargo, por constituirse como una teoría intermedia, nunca abandona la perspectiva del sistema:

La sociología es interesante cuando vincula el actor al sistema, cuando considera que todo es social y que la “sociedad” no determina todo. Cuando lo social deja de ser perfectamente coherente, programado, homogéneo (Dubet, 2011, p. 58).

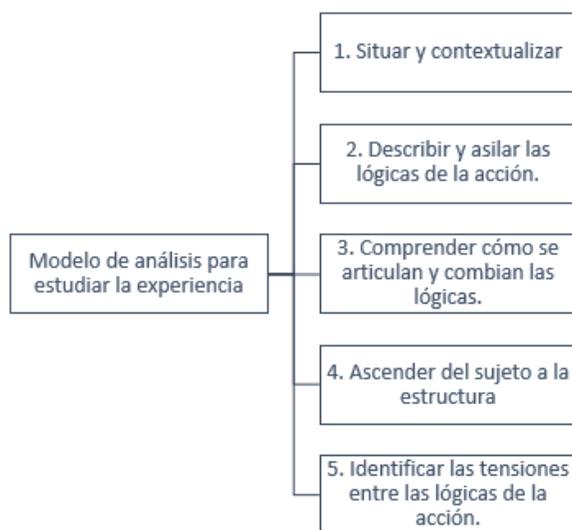
Para Araujo y Martuccelli (2010) esta idea debe mantenerse centrada evitando, por un lado, la psicologización del individuo, en donde se le concibe como un sujeto completamente aislado, libre de normas y valores; y, por el otro lado, no caer en el normativismo, en el cual el sujeto queda relegado al sistema y sus determinaciones.

Estas pistas a nivel metodológico conlleva una primera operación, y es, precisamente, la de identificar dónde se encuentra el sujeto en el sistema social y conocer el marco de su acción:

A nivel del método, para acceder a la acción social en el doble registro, solo es posible a partir de la consideración de un sujeto “situado” en una realidad compleja, reconociendo las tramas de las relaciones sociales y las lógicas en los procesos de subjetivación en la experiencia. Es el desafío por contar con un método que permita recuperar la experiencia y la complejidad para comprenderla teniendo en cuenta al sujeto en una comunidad, una economía y una cultura (Dubet, 1992, citado por Soto, et al., 2017, p. 314).

Esta manera de situar permite visualizar el escenario y las complejidades en donde se desenvuelven los sujetos y viven una multiplicidad de experiencias; bajo esta lógica, se hace necesario comprender el contexto macro estructural para comprender lo microsocioal; si se desconoce este primer proceso, el trabajo de análisis se vuelve ligero, sin un anclaje y casi flotante.

Por otro lado, el mismo Dubet (2010) plantea que es necesario llevar a cabo otras operaciones de tipo analítico para comprender la experiencia: en primer lugar, el investigador debe describir y aislar las lógicas de la acción que intervienen en una determinada experiencia; en segunda instancia, es importante comprender cómo el sujeto combina las lógicas de la acción; en un tercer momento, el trabajo debe posibilitar un “ascenso” del sujeto a la estructura, puesto que: “la sociología debe partir del individuo, de su manera de metabolizar lo social y producirlo” (Dubet, 2013, p.189); y, finalmente, se debe identificar aquellas tensiones que existen entre las lógicas de la acción (Ver Figura 7).



*Figura 7.* Modelo de análisis de la experiencia.

Fuente. Elaboración propia a partir de Soto, et al (2015) y Dubet (2010).

## **Capítulo 2. El contexto rural en Colombia**

En el capítulo anterior se ubicó a la Sociología de la Experiencia dentro del campo sociológico; esto con el objetivo de identificar y caracterizar aquellos principios que hacen particular a esta teoría frente a otras posturas que investigan lo social. Ahora bien, teniendo en cuenta los postulados teóricos expuestos, el presente capítulo busca situar y contextualizar el marco social más distante en donde se desarrollan las relaciones de maltrato, es decir, el contexto rural.

Para hacer esta aproximación en torno a lo rural se proponen tres caminos: en primer lugar, se exponen unos datos que muestran que los contextos rurales aún son preponderantes en Colombia, además, se intenta caracterizar aquellos problemas que se presentan en este contexto. En segunda instancia, se analiza los diversos abordajes de lo rural, si bien es cierto lo “rural” en términos lingüísticos no ha presentado variaciones en la forma y estructura de la palabra sí ha sufrido transformaciones importantes frente a su significado; el ahondar sobre estos diversos enfoques y conceptualizaciones sobre lo rural resulta pertinente “especialmente por las consecuencias que dicha comprensión tiene en las decisiones políticas” (Fernández , Et al., 2019, p.11). Finalmente, este capítulo cierra analizando el enfoque territorial de lo rural.

### **2.1. El contexto rural en Colombia**

En Colombia ha primado una visión demográfica y estadística de los contextos rurales; no obstante, dicha definición, proveniente de lo estructural, no puede ser descartada ni desechada, sino que se hace necesario vincularla a una perspectiva territorial que lleve a situar y a comprender la complejidad de estos lugares sociales que se esconden dentro de la amplia categoría de lo “rural”.

Ahora bien, los siguientes numerales pretenden conocer el estado en cuestión de los contextos rurales en el país. Aquí se tipifica, en primera instancia, qué tan rural es Colombia y, en segundo lugar, se pretende conocer cómo se encuentran actualmente estos contextos, qué problemáticas tienen y cuál es el lugar que se le da a nivel estatal.

### **2.1.1. Colombia rural**

Comúnmente se cree que lo rural se encuentra vinculado con el pasado, que debido al avance del tiempo y a que la humanidad ha entrado al siglo XXI estos contextos se encuentran en vía de extinción; sin embargo, y lejos de estas falsas ideas, se puede señalar que lo rural en Colombia sigue vivo, aunque altamente ignorado y reclamando su emergencia.

De acuerdo con Pérez (2004) en Latinoamérica cerca del 40 % de la totalidad de la población que componen los diversos países de la región, vive dispersa o vinculada a unidades administrativa con menos de dos mil habitantes. Esta cifra muestra la preexistencia de la ruralidad en el continente y señala, a su vez, una gran cantidad de territorio que puede ser clasificado como rural:

Con las definiciones censales, en 2020, la población rural de los 20 países de América Latina llegaría a unos 120,6 millones de personas, un 18,5% de la total. Para los 26 países del Caribe anglófono, la población rural es de 3,8 millones de personas, un 31,4% de la población total (Dirven, 2020, p.7).

En lo relacionado con Colombia hay que señalar que, efectivamente, en los últimos años las cifras de población rural se han venido reduciendo. Desde el punto de vista institucional se considera que esta disminución se debe tanto a la falta de oportunidades en el campo como a la misma violencia que durante décadas ha aquejado a estos contextos. Estos dos aspectos obligan a que muchas familias rurales se trasladen a los cascos urbanos generando un crecimiento de la ciudad en detrimento con el campo:

Lo que se debe anotar es que la población rural en Colombia, con base en el último Censo Nacional Agropecuario (CNA) del DANE, está compuesta por alrededor de 5.1 millones de personas, 2 millones de personas menos que las registradas en el Censo General de 2005, lo cual significa que la migración rural-urbana ha sido considerablemente alta (MEN, 2017, p.16).

Sin embargo, es necesario anotar que aunque ha habido una disminución constante esto no ha significado la desaparición total de estos territorios. En el año 2011 el informe PNUD (2011) evidencia que la población colombiana se encuentra constituida por un 32 % de habitantes rurales, en otras palabras, las tres cuartas partes de la ciudadanos que componen el país hacen parte de esta categoría:

El estudio termina por considerar rural casi el 32 % de la población y cerca del 95 %, del territorio, contrario a la mirada tradicional producto de los censos periódicos de población que clasifican la ruralidad como “resto” y le atribuyen un poco menos del 25 % (MEN, 2012, p.10).

Estas cifras demuestran que a pesar de que en Colombia impulsó la vida urbana desde 1950 a través de diferentes modernizaciones, centralizando la industria y los recursos en las ciudades, aún persiste la ruralidad en la mayoría del territorio; según González (2016) gran parte de los municipios de Colombia se encuentra compuestos en un 60 % de poblaciones que entran en la categoría de rurales y rurales dispersos.

En lo relacionado con la distribución de la población, estadísticas mucho más recientes, advierten que la distribución de los habitantes resulta disimil entre lo urbano y lo rural:

Cerca de un 95 % del territorio colombiano tiene uso rural, y el 5 % restante corresponde a un uso urbano (DANE, 2017). Esto contrasta con la distribución de la población en los territorios: el 77,8 % de la población habita en las cabeceras

municipales, el 7,1 % en centros poblados y el restante 15,1 % lo hace en territorio rural (DANE, 2017, citado por Fundación Compartir, 2019, p.8).

Este informe muestra una tendencia poblacional en los sujetos, pues muchos de ellos actualmente prefieren habitar las ciudades y los centros urbanos que vivir en territorio rural: existe una concentración en las urbes y una despoblación del campo; no obstante, aunque las estadísticas efectivamente muestran que en los últimos años se ha presentado una disminución considerable de población rural en Colombia, estos mismos datos también revelan la persistencia de estos contextos: hay un decrecimiento, pero al mismo tiempo los contextos rurales siguen constituyéndose como mayoría, como dice el mismo PNUD (2011) “Colombia es más rural de lo que pensamos” (p.13).

### **2.1.2. Los problemas del contexto rural colombiano**

A pesar de que aún gran parte del territorio colombiano sigue siendo rural, estos contextos históricamente han sido ignorados. El Estado colombiano ha tomado una serie de decisiones desacertadas llevando a las zonas rurales al abandono y su omisión en el panorama nacional. Este tratamiento que se ha hecho en torno al campo rural, a fin de cuentas, se ha traducido en una serie de problemas que padecen cotidianamente las comunidades, entre ellos, el abandono, la pobreza, la exclusión y la violencia (tema que se abordará más ampliamente en el capítulo 4).

En lo relacionado en abandono, Ellis y Biggs (2001) analizan cómo las ideas de desarrollo nacional han impactado de una manera negativa a los contextos rurales en los últimos cincuenta años. Según estos autores desde 1950 al 2000 lo rural es subsidiario y carece de importancia por parte de las políticas nacionales. En 1950, por ejemplo, las ideas industrializadoras le dieron un papel preponderante a las ciudades en detrimento del campo; el

desarrollo se concentraba en las urbes, y lo rural, simplemente, era un sector que debía dejarse de lado:

Cuando más del 50% de la población del país era rural y la casi totalidad de la economía estaba fundamentada en la producción agrícola y pecuaria, al finalizar la Segunda Guerra Mundial, se impuso como modelo de desarrollo el de industrialización, el cual consideraba que lo moderno estaba en el sector industrial, mientras que el sector agrícola era residual y su existencia sólo se justificaba por las demandas industriales y urbanas (Pérez y Pérez, 2002, p.50).

Solo es hasta la década del 60 y el 70 del siglo pasado cuando empieza a surgir una leve preocupación por parte de los Estados por lo rural (Ellis y Biggs, 2001); sin embargo, estos esfuerzos solo se limitaron a la tecnificación e integración de estos espacios sociales a una economía nacional. El campo, desde esta tendencia, solo era importante si estaba al servicio de las urbes.

En 1980 estos reducidos esfuerzos por parte de los Estados nacionales empiezan a desaparecer, con el consenso de Washinton, los países desarrollados, comandados por el Fondo Monetario Internacional (FMI), realizaron una serie de recomendaciones a las naciones subdesarrolladas para facilitar tanto el pago de la deuda externa como el fortalecimiento de sus mismas economías. En este Consenso se estableció una imagen de lo rural como un sector accesorio, débil y, por su puesto, un lastre para el proyecto de desarrollo económico mundial.

Estas ideas aterrizaron en Colombia unos años más tarde materializándose en un plan de gobierno específico: “La Apertura Económica (1990-1994)”, esta política, sustentada desde una dinámica neoliberal, dejó al campo colombiano desprotegido por favorecer las leyes del mercado. Si el sector ya se encontraba debilitado por políticas que solo se concentraban en el intervencionismo y una reducida tecnificación, esto significó el completo descuido y abandono

del campo. La implementación significó la infravaloración y omisión de los productos agrícolas por no tener mucha demanda en el mercado internacional cambiario:

La receta neoliberal, conocida en Colombia como “modelo de apertura económica” consistía en esencia en reducir el tamaño del Estado y permitir la libre movilidad de bienes y de capitales. La reducción del Estado significó para el agro una substancial disminución del presupuesto del Ministerio de Agricultura y una desinstitucionalización del sector (Vergara, 2011, p.41).

Desde las mismas políticas e ideas nacionales, lo rural ha llevado la impronta del abandono. El sector ha subsistido tanto por una dinámica propia, así como por la caridad y el auxilio de unas medidas netamente remediales, ya que “lo rural se considera en el imaginario político como algo descolgado, marginal y recipiente de un cúmulo enorme de problemas” (Dirven, et al, 2011, p.15).

El abandono no solo puede concebirse como una actitud estatal que solo se da en las altas esferas de la política, por el contrario, este descuido tiene importantes costos en el sector y en la realidad social de los sujetos que habitan estos contextos. Dicho abandono se concatena con un segundo gran problema: la pobreza.

Comúnmente cuando se habla de pobreza rural, muchas de las políticas que buscan remediar estas situaciones parten del hecho de que la pobreza se da principalmente por causas internas: la falta de preparación del capital humano, la carencia de tecnificación, el reducido aprovechamiento de las tierras y de los recursos por parte de los pobladores de estos contextos, etc, han sido las principales explicaciones que el gobierno le da a este fenómeno. Sin embargo, y lejos de estos discursos reduccionistas, existen razones de índole políticos y administrativo que han contribuido con el empobrecimiento de lo rural.

El que el sector rural se rija por las leyes del mercado sumado a políticas que desamparan las economías locales ha llevado a que la pobreza sea hoy por hoy un tema de gran importancia cuando se abordan los análisis de lo rural. Las cifras hablan por sí mismas: “Según el Consejo Nacional de Política Económica y Social, el 62 % de la población rural colombiana vive en condiciones de pobreza y el 21.5 % en condiciones de extrema pobreza” (CONPES, 2007, citado por Cuesta., 2008, p.91). Estos datos dejan entrever la disparidad entre la pobreza urbana y la rural; para el DNP (2014), la pobreza rural es casi el doble de la urbana y se constituye, mayoritariamente, como una pobreza multidimensional, teniendo en cuenta la deficiencia de diversos factores:

El atraso relativo del campo se hace evidente en las cifras agregadas, especialmente en materia de pobreza extrema y multidimensional, las carencias en el último caso se dan en materia educativa (...), acceso al agua y saneamiento y menores oportunidades laborales (altísima informalidad, que en el índice de pobreza multidimensional realmente mide el bajo acceso al sistema de pensiones (DNP, 2014, p.6).

En opinión de Perry (2010), la pobreza rural en Colombia se debe a diversos factores que han mantenido a lo largo del tiempo y que han agravado este problema. La escasa articulación entre política y realidad rural, muchas de las acciones gubernamentales, tal y como advierte Dirven (2011), se van a centrar en lógicas compensatorias, es decir, en políticas remediales y temporales que buscan atender rápidamente un problema. Asimismo, muchas políticas no buscan que las mismas comunidades lideren sus propios procesos, lo que genera el desaprovechamiento de la visión de los sujetos respecto a lo que consideran adecuado y aquello que, desde su óptica, constituye una solución: “muchos de los programas gubernamentales se continúan diseñando e

implementando desde el nivel nacional, sin tener en cuenta las condiciones y opiniones de los pobladores rurales” (Perry, 2010, p.11).

Finalmente aparece el problema de la desigualdad en los contextos rurales. Muchas de las estadísticas que se presentan en torno a lo social muestran un comparativo entre lo rural y lo urbano, por ejemplo, existen cifras que advierten que la pobreza es mucho mayor en el campo, que la calidad educativa es de dominio de las ciudades y que allí se encuentran concentrados diversos bienes y servicios; no obstante -y aquello que no se tiene en cuenta- es que ambos espacios sociales han tenido diferentes desarrollos:

Desde mediados del siglo XX, el campo ha sido el escenario del conflicto armado interno y, por lo tanto, del despojo. En consecuencia, en este se han dado procesos de desarrollo completamente diferentes a los de las ciudades, las cuales han tenido no solo el favorecimiento de las políticas públicas, sino también de las inversiones privadas que han encontrado allí los mercados necesarios para sus negocios. Los resultados son evidentes: unas brechas económicas, productivas y sociales crecientes, y una deuda con el campo que, en vez de saldarse, se mantiene y aumenta, lo cual dificulta que la ruralidad se constituya en una opción de vida digna para sus pobladores. (Rendón y Gutiérrez, 2019, p.14)

Si actualmente la crisis del campo colombiano es mucho más factible y urgente, esto se debe al tratamiento que el mismo Estado ha dado a lo rural; Colombia ha dejado de lado estos contextos más por una decisión que por omisión, es decir, el gobierno, de manera intencional, ha desplegado diversas políticas que reducen la inversión en el campo colombiano concentrando su preocupación y esfuerzos en otros sectores que son considerados mucho más rentables (Osorio, 2016).

Esta lógica de desigualdad ha dado como resultado la consolidación de unas brechas urbano-rurales (Forero y Ezpeleta, 2007): la educación, la pobreza, el acceso de bienes y servicios, salud y seguridad social, entre otros, han sido objeto de diversas políticas que buscan remediar y reducir la desigualdad que se da entre el campo y la ciudad, pero, aquello que no se tiene en cuenta es que el tratamiento desigual que ha dado el Estado colombiano a estos sectores es lo que ha producido estas diferenciaciones.

## **2.2. Reivindicando el contexto rural**

En las últimas dos décadas del siglo XX cuando los contextos rurales se convierten en un objeto de preocupación estatal, germinan diferentes miradas sobre estos espacios sociales; dichas perspectivas traen implícito un interés específico y se sustentan bajo diversas disciplinas que buscan delimitar la comprensión sobre lo rural. No obstante, este concepto comúnmente se da por hecho y se cree que cuando se habla de ruralidad siempre se está hablando de lo mismo, es decir, contextos sociales con baja densidad poblacional, relacionados con el campo, con la naturaleza y con lo agrario.

Bajo este argumento, los siguientes apartados buscan tomar distancia de la definición ordinaria de lo rural comprendiendo, además, que una conceptualización debe ir más allá del interés utilitario de una delimitación metodológica. Comprender y conceptualizar lo rural acarrea, por el contrario, un análisis profundo de esta categoría, teniendo en cuenta una perspectiva compleja que entiende que lo rural se encuentra inmerso en unas relaciones de fuerza que se sustentan en diversos intereses políticos y sociales que la configuran y le dan forma.

El ejercicio, entonces, implica realizar un rastreo histórico por esta categoría, en donde se demuestra que siempre se ha hablado de lo rural, pero lo que ha variado son los significados y comprensiones que se le ha dado a estas realidades sociales, asimismo, se pretende adoptar una posición definida frente a lo rural que precise y soporte, mas no restrinja el análisis.

### 2.2.1. Los abordajes de lo rural

Los contextos rurales son realidades sociales que existen; no obstante, lo que no se encuentra claro es qué se entiende por rural o si es posible caracterizar aquello que en el lenguaje cotidiano denominamos rural. Una de las hipótesis que explica esta complejización a la hora de conceptualizar, es que estos contextos han sido estudiados desde diferentes disciplinas: la antropología, la sociología, la economía, la geografía, entre otras, han dado una visión y un tratamiento específico a esta categoría, lo que hace difícil hallar una unanimidad sobre este concepto:

Contrario a lo que parece, no hay claridad y acuerdo sobre el objeto de trabajo de las políticas y procesos de planeación referidas a lo rural. Abundan las definiciones, los preconceptos y, sin duda, los prejuicios al referirse al mundo rural latinoamericano (Dirven, et al, 2011, p. 14).

No obstante, esto no quiere decir que no hayan existido esfuerzos que buscan aprehender esta realidad social, pero, lastimosamente, aplican un marco reduccionista y una lógica binaria, es decir, se intenta establecer qué es rural y qué no mediante la estadística y el uso de una determinada escala que mide la densidad poblacional; en esta lógica, un municipio solo es rural cuando cumple con un número específico de habitantes:

Como destaca Cruz (2006), algunos autores delimitan las comunidades rurales basados en criterios espacio-demográficos, más con fines metodológicos que epistemológicos, como consecuencia de la escasa disponibilidad de información, reduciendo así la ruralidad a una simple cuestión de tamaño de la población (Cruz, 2006, citado por Matijasevic y Ruíz, 2013, p.25).

Dicha conceptualización goza de bastante popularidad a nivel mundial, pues para fines prácticos permite delimitar el territorio y le da información a los Estados para clasificar, por

consiguiente, estas escalas estadísticas posibilitan conocer las características de su población y funciona tanto para administrar como para recaudar y repartir recursos. Pero, lo más importante, es que esta definición hace aprehensible la realidad rural, y es que, tal y como plantea Méndez (2005): “El concepto de lo rural, como muchos otros, es simultáneamente suficiente e insuficiente: nosotros los creamos para orientarnos en la complejidad de la existencia” (Méndez, 2005, p.24).

Ahora bien, aunque esta conceptualización resulta un avance, este esfuerzo es limitado, ya que solo se encuentra enfocado en clasificación y se sustenta en una visión estática de la ruralidad. En ese sentido, no solo desconoce qué hay en esos contextos ni cuáles son sus dinámicas, sino que también promueve la idea de que estos espacios sociales se encuentran anclados en el pasado y compuestos por comunidades tradicionales, cerradas y con poco contacto con la cultura dominante.

En vista de lo anterior, una definición de índole estadística resulta limitada, y establece la necesidad de hallar otros marcos de interpretación sobre la ruralidad, pues como expresa Civera y Antón (2018): “contexto rural o mundo rural o espacio rural, que son diversos modos de referirnos a una misma cuestión, no son expresiones o categorías acerca de las cuales podamos aceptar una unívoca comprensión” (Civera y Antón, 2018, p.11).

Sin embargo, antes de indagar sobre las múltiples conceptualizaciones de lo rural y de asumir un enfoque específico, se considera relevante hacer un rastreo por los diversos significados que se le ha dado a esta categoría, ya que, tal y como se dijo líneas atrás, lo rural se encuentra sujeto a múltiples relaciones políticas, sociales y económicas que despiertan uno u otro interés. En definitiva, el acercarnos a un significado de lo rural, no solo conlleva a hacer un rastreo por el origen etimológico de la palabra, sino que además implica develar las relaciones de

fuerza, los discursos y las manera cómo se ha instaurado una definición específica sobre este concepto a nivel social.

Cuando se hace un primer acercamiento con la palabra lo “rural”, inmediatamente se puede percibir que, como un buen adjetivo, la palabra se relaciona con una cualidad, propiedad o con unas características específicas, dicho de otro modo, cuando enunciamos que alguien o algo –comúnmente un espacio geográfico- es rural, inmediatamente se considera que tiene que ver con una forma específica de habitar un lugar y con tener o llevar un estilo de vida particular.

En los procesos de industrialización y modernización, cuando la sociedad pretendía funcionar como una unidad sistemática, lo rural, como cualidad, se da por imposición; en este proceso histórico y social no era posible señalar que alguien era rural por su misma convicción; lo rural, por el contrario, se daba porque alguien habitaba un lugar específico. Esto quiere decir que, si un sujeto no vivía en los centros urbanos, inmediatamente se le otorgaba la cualidad de rural y se le clasificaba como alguien perteneciente a una cultura completamente diferente y ajena a la urbana.

La modernidad concentró sus esfuerzos en las ciudades como motores de cambio en la carrera por el progreso. Desde esta perspectiva, el territorio era uno solo y el sujeto se encontraba en la tensión de pertenecer o no a un determinado sistema( urbano o rural).

De este proceso se origina la primera conceptualización: lo rural por *oposición* a lo urbano. Esta concepción le restó importancia a lo rural por considerarlo como un contexto aparte e incluso antagónico a la ciudad:

Los autores fundadores y clásicos de las ciencias sociales formularon las relaciones entre rural y urbano en términos de oposición, resaltando el hecho de que campo y ciudad eran modos de vida, cultura y civilización diferentes y opuestos (Garayo, 1996), concepción cuyo origen puede ubicarse en el siglo XVIII y, sobre todo, en la

asociación moderno-urbano-industrial, en contraposición a atrasado-rural-agropecuario, propia de la teoría de la modernización de mediados del siglo pasado (Garayo, 1996, citado por Matijasevic y Ruíz, 2013,p.27).

Lo rural por *oposición* consideraba que en lo rural primaban modos de vida diferentes y que entre las ciudades y el campo no existía un tipo de relación en específico. Lo urbano, fruto del desarrollo y el avance, nada tenía que ver con un campo que estaba enquistado en el tiempo y que, a través de diferentes modernizaciones e intervenciones estatales, se debía superar.

Esta conceptualización también trae consigo una idea del otro. Desde esta óptica se define a lo rural como un contexto estancado, con un modo de vida lento, con prácticas sociales poco efectivas y con tradiciones que rayan en la superstición, en cambio, la ciudad, integrada completamente, se convierte en el espacio por excelencia en donde el capital humano -los ciudadanos- desarrollan los roles impuestos en la socialización y contribuyen, con convicción y compromiso, al progreso:

Castro y Reboratti (2007) aducen que al haber una visión dicotómica entre lo urbano y lo rural, que separa la sociedad en dos, casi que se reconoce lo rural como lo que tiene que ver con la pobreza, lo aislado; en tanto que lo urbano es lo moderno, lo dinámico, lo industrial, en conexión con el mundo (Castro y Reboratti, citado por Hernández, 2014, p.18).

Para sintetizar, la definición de lo rural por oposición pone una línea infranqueable que separa a unos y a otros, y, así mismo, dibuja lo rural como un espacio social inferior, aparte y autárquico.

Hay que advertir que esta concepción tiene diversas críticas. En primer lugar, se considera que esta postura idealiza a lo urbano e incluso establece una visión urbanocéntrica en donde se deslegitima e infravalora a lo rural (Boix, 2003). En segunda instancia, esta

conceptualización no piensa en lo rural, sino que lo obtiene por descarte, es decir, se señala que lo rural es aquel territorio que no es urbano (Dirven, et al, 2011). En tercer lugar, el definir por contraste lleva a hacer separaciones mucho más profundas entre las categorías urbano y rural; y, por último, esta perspectiva simplifica el territorio, ya que no tiene en cuenta las particularidades de lo rural ni las constantes transformaciones culturales, sociales y geográficas que cotidianamente viven estas comunidades.

Otra de las definiciones que han suscitado en torno a lo rural es la que tiene que ver con la *desruralización*. Para esta conceptualización, a diferencia de lo rural por oposición, advierte que, efectivamente, existe el contexto rural, pero no es un mundo antagónico ni la otra cara de la moneda de lo urbano. Si para la oposición lo rural es un mundo aparte de la ciudad, con estilos de vida diferente y estático en su estructura funcional, para la desruralización lo urbano y lo rural son estructuras poblacionales dinámicas que cambian y que constantemente se reorganizan.

No obstante, hay que señalar que estos cambios también significan el detrimento de uno u otro contexto. Hay poblaciones que crecen más que otras, y si las pequeñas continúan en esta dinámica de decrecimiento, terminarían por desaparecer. De aquí emana parte de la visión de la desruralización, en donde se concibe lo rural como un contexto poco importante, pues, según esta misma lógica, lo rural se encuentra en fase de reducción y su destino irremediamente es ser absorbidos por la ciudad y desaparecer. Desde esta postura: “Lo rural es explicado a partir de la ciudad como lugar de llegada del desarrollo social, por ello lo rural es subordinado a las pautas de comportamiento de lo urbano” (Pacheco Ladrón de Guevara, 2009, p.51).

La desruralización se va a sustentar racionalmente mediante dos argumentos estadísticos: en primer lugar, se señala que en los últimos sesenta años la migración campo-ciudad ha venido reduciendo a la población rural, y en segunda instancia, la inversión que se hace en la ciudad no es equivalente con lo que se le da al campo, en ese sentido, la ciudad se fortalece, empieza a

crecer de manera horizontal y, a su vez, absorbe todo lo que se encuentra a su paso. Ahora bien, es importante aclarar que no basta con la integración demográfica para iniciar con el proceso de la desruralización, por el contrario, el asunto resulta aún más sencillo, solo se requiere integrar al sujeto a la cultura urbana y así urbanizar el campo (Matijasevic y Ruíz Silva, 2013).

Dentro de las críticas que recibió la desruralización se encuentran la de no poder explicar cómo se lleva a cabo este proceso de integración. Si bien es cierto, esta conceptualización señala y sustenta que lo rural es un territorio que viene desapareciendo, en ningún momento se muestra las dinámicas que motivan dichos cambios ni mucho menos el estado en que se encuentra este proceso.

Estas críticas dieron paso a la tercera definición de lo rural: el *continuum*. Para esta perspectiva el territorio posee un dinamismo, y dichos cambios no se dan inmediatamente, por el contrario, son el resultado de un proceso paulatino y gradual que es necesario describir e identificar. Dada este marco de necesidad, el continuum establece una escala por proximidad, es decir, quiere conocer en qué grado de urbanización se encuentran las poblaciones rurales:

Este modelo fue propuesto inicialmente por los sociólogos Sorokin y Zimmerman [...] en un intento por superar las dificultades derivadas de una definición dicotómica. Para estos autores no existe una ruptura entre sociedades rurales y urbanas, sino diferencias graduales que permiten caracterizar a las comunidades según su mayor proximidad a uno u otro extremo (Matijasevic y Ruíz, 2013, p.27).

En este orden de ideas, el continuum establece diversas escalas que señalan las condiciones territoriales y el grado de integración de una comunidad rural en la ciudad. Así, por ejemplo, existen espacios perirurbanos que, en resumidas cuentas, son zonas rurales que

abastecen a la ciudad y, dado el contacto entre territorios, se encuentran en una mayor fase de transición, son, en palabras de Berardo (2019), pequeñas ciudades en formación.

Si relacionamos el continuum con la desruralización se advierte que existen ciertas coincidencias, una de las más fuertes es señalar que lo rural será absorbido por la ciudad, solo que el continuum quiere conocer y describir el proceso territorial que trae consigo esta integración. Otra de las similitudes consiste en infravalorar lo rural y darle predominio a lo urbano: en la desruralización lo urbano es superior, y en el continuum, lo rural es concebido como una zona que se encuentra en función y en dependencia de la ciudad.

Lo más interesante del continuum es que dio paso a la siguiente conceptualización; y es que esta perspectiva al acercarse a los contextos rurales para averiguar y describir en qué etapa de integración se encontraba determinada población, se tropezó, sin quererlo, con cierta riqueza en el territorio. Desde esta perspectiva, surge una nueva conceptualización que busca valorizar lo rural, pero, eso sí, con fines netamente instrumentales.

La revalorización de lo rural halló que la integración de lo rural a lo urbano no se daba en una sola vía. Las personas que habitaban las ciudades no permanecían todo el tiempo dentro del perímetro urbano, estos sujetos también ocupaban territorios rurales en busca de descanso, calma y de alejarse del mundanal ruido. Desde la década del setenta del siglo pasado inició un proceso de rurbanización, en otros términos, hubo una migración de las ciudades a los campos; lo rural fue visto como un lugar a urbanizar por parte de habitantes de la ciudad que buscaban asentarse- temporalmente- en un sitio diferente que les alejara de la ciudad y sus afanes: “Se idealiza lo rural como lo limpio, lo transparente y lo auténtico” (Osorio, 2016, p.39).

La revalorización de lo rural llevó a diversificar el territorio y a reconocer a estos lugares; sin embargo, hay que advertir que este reconocimiento solo se dio desde la visión de utilidad y no exactamente como una preocupación real sobre estos espacios sociales. De esta manera, los

contextos rurales se convirtieron en espacios adyacentes a lo urbano, pero, dadas sus condiciones de vida y de subdesarrollo, resultan inadecuados para habitar de manera permanente.

La conceptualización por revalorización significó un adelanto, pues se empezó a contemplar, así sea utilitariamente, las ventajas de lo rural como espacio social. Para García Bartolomé (1991) esta intromisión a este mundo social conllevó tanto a una crisis como a un “renacimiento de lo rural”, pues se estableció la emergencia de lo rural, se empieza a hablar de estos contextos, a analizarlos con nuevos ojos y a generar la necesidad de establecer marcos disciplinares para comprender esta compleja realidad social.

No obstante, el hablar de la emergencia de lo rural no siempre significa que el interés y preocupación corresponda con una inclinación real que lleva a conocer y a contribuir a este contexto. A partir de la revalorización de lo rural aparecen diversas propuestas que resultan un tanto engañosas y que se sustentan en falsas preocupaciones; la Nueva Ruralidad, como conceptualización, entra en esta categoría.

En América latina se empieza a hablar de Nueva Ruralidad desde la década del noventa, y, como discurso, toma fuerza y tiene acogida porque plantea que los contextos rurales siempre han estado infravalorados, descontados de la historia y no se les ha reconocido en toda su potencialidad; desde esta óptica, la Nueva Ruralidad, de entrada, empieza a marcar una gran distancia frente a los enfoques antecesores.

Dentro de los preceptos de esta conceptualización se señala que los contextos rurales no pueden verse como antaño, por el contrario, lo rural, en los últimos años, ha presentado cambios demográficos y sociales importantes que es necesario reconocer para comprender a cabalidad a este contexto; en ese sentido, no se puede decir que lo rural es sinónimo de lo agrario, lo tradicional o lo remoto, puesto que lo rural es dinámico y ha sufrido cambios importantes: lo rural es pluriproductivo y, a su vez, multifuncional (Matijasevic y Ruíz, 2013):

La nueva ruralidad es un enfoque del desarrollo rural alternativo y una propuesta que busca superar el concepto tradicional de la ruralidad, asociado con una población dispersa que se dedica a actividades productivas exclusivas de la agricultura. La nueva ruralidad propone cancelar la visión dual del mundo rural y el mundo urbano, y el cambio hacia una mirada holística que incluya la multifuncionalidad de lo rural. (Vergara, 2011, p.35).

Uno de los aportes de la teoría es el reconocimiento de los espacios sociales en su especificidad. Si bien es cierto, la modernidad trajo consigo una idea de desarrollo de la cual las comunidades debían acogerse; la Nueva Ruralidad plantea, en contravía, que las comunidades tienen una visión propia de desarrollo, de aquello que quiere para el futuro y para los suyos. No obstante, el desarrollo particular no significa que las actividades económicas no puedan vincularse a la economía nacional; lo que en realidad pretende la Nueva Ruralidad es que las comunidades se especialicen en aquello que hacen mejor y que este ejercicio contribuya a la totalidad de la sociedad: “La nueva ruralidad también responde a la necesidad de vincular lo rural en los procesos mundiales de la economía” (Cuesta, 2008, p.91).

La Nueva Ruralidad constituye un adelanto frente a las anteriores conceptualizaciones, en tanto que hace un cierto reconocimiento del otro y de los contextos, pero desde una visión netamente económica; bajo esta lógica, no existen sujetos, sino unos roles dentro de la economía, se encuentra el obrero, el pescador, el campesino, el artesano, el agricultor, entre otros. En definitiva, la Nueva Ruralidad centran su mirada mucho más en el aporte que puede dar el sujeto al aparataje económico nacional y en la utilidad del contexto como fuente y despensa de recursos: “Bajo el enfoque de Nueva Ruralidad, el campesino en América Latina pasó de ser un lugar secundario de subsistencia doméstica para convertirse en un escenario global de gran potencial económico” (Rivera, 2015, pp. 101-102).

Todas las conceptualizaciones acerca de lo rural (Ver Tabla 6), tienen un interés específico y marcan una cierta tendencia frente a estos espacios sociales. La oposición, la desruralización y el continuum, pretenden la integración de estos contextos a lo urbano y a las ideas de modernidad y modernización. Por su parte, en lo relacionado con la revalorización de lo rural y la Nueva Ruralidad, ven con ojos utilitaristas a estos contextos, es decir, se conciben estos lugares como una “despensa” inexplorada y como una fuente de posibilidades económicas que se encuentra a la espera de explotación.

**Tabla 6**  
*Conceptualizaciones de lo rural*

Conceptualización	Visión de lo rural	Interés
Oposición	Lo rural es lo contrario a lo urbano.	Nulo
Desruralización	Lo rural desaparecerá paulatinamente.	Integración
Continuum	Hay escalas que permiten ver la transición de comunidades rurales a sociedades urbanas.	
Revalorización de lo rural	Lo rural puede ser un contexto útil para las urbes.	
Nueva Ruralidad	Lo rural puede ser un contexto útil para la economía.	Intrumental/ Económico

*Fuente.* Elaboración propia a partir de diversos autores.

Ahora bien, es importante conocer qué se ha entendido por rural en la política colombiana y de qué manera ha influido esta visión sobre estos contextos. En ese sentido, se puede señalar que en Colombia ha imperado una conceptualización de lo rural por oposición:

Adicionalmente, a partir de la clasificación actual, el territorio colombiano es observado de manera dicotómica (urbano o rural); con lo cual se asume que todas las zonas urbanas y rurales son consideradas como territorios homogéneos y, además, que el campo es un territorio totalmente opuesto a la ciudad (DNP, 2014, p.6).

Esta oposición se instaura desde la ley 388 de 1997 (Congreso de la República, 1997), en donde se caracteriza qué es lo rural. Para establecer la diferencia entre el suelo rural y el urbano, esta ley establece tres criterios específicos: en primer lugar, advierte que el suelo rural es aquel que no posee una infraestructura urbana, es decir, que carece de algún servicio básico (acueducto, energía, alcantarillado); en segundo lugar, se acude a una visión desde lo demográfico, advirtiendo que lo rural son aquellos poblados con menos de diez mil habitantes; y, en tercera instancia, se dice que estos contextos lo constituyen espacios sociales es donde se desempeña, mayoritariamente, actividades agrícolas, forestales, pesqueras o ganaderas (Lozano, 2019).

De esta manera, se instaura la oposición entre cabeceras municipales y la categoría “resto”, es decir, aquellos poblados que llevan la etiqueta de lo rural por cumplir uno o varios de los criterios anteriormente expuestos. Esta visión también trae consigo un menosprecio de lo rural por considerarse lugares residuales de los grandes centros urbanos.

Esta primera conceptualización empezó a ser cuestionada diecisiete años después por considerarse insuficiente para analizar lo rural, así que la Misión para la Transformación del Campo (en adelante MTC) inicia el trabajo por comprender lo que para la ley 388 era catalogado como “resto”:

Esta definición del área rural, sin embargo, viene siendo revaluada con una tendencia a contemplar lo rural como un continuo en el que es posible observar distintos grados de ruralidad en el país. Con este propósito, la Misión para la Transformación del

Campo (MTC) construyó unas categorías de ruralidad que tienen en cuenta la densidad poblacional de los municipios, el tamaño de sus cabeceras y la distribución de la población entre la cabecera y el resto, como criterios básicos de clasificación (Pardo, 2017, p.7).

De esta manera, Colombia empieza a hacer uso de un criterio demográfico, heredado del continuum, para describir las dinámicas territoriales. Bajo esta lógica, Colombia divide su territorio en ciudades y aglomeraciones, municipios intermedios, rurales y rurales dispersos, cada una de estas categorías con un criterio en específico (Ver Tabla 7):

**Tabla 7**  
*División territorial en Colombia*

Tipo de territorio	Característica
Ciudades y aglomeraciones	Población mayor a cien mil habitantes, el porcentaje de desplazamiento diario fuera de sus límites es menor al 10 %.
Municipios intermedios	Población entre veinticinco mil y cien mil habitantes, municipios con bienes y servicios y de importancia regional
Municipios rurales	Municipios con cabeceras municipales de menos de veinticinco mil habitantes, tienen densidades de entre diez y cien habitantes por kilómetro cuadrado.
Municipios rurales dispersos	Tienen menos de cincuenta habitantes por kilómetro cuadrado y mayor presencia de áreas no municipalizadas.

*Fuente.* Elaboración propia a partir de DNP (2014).

Para Matijasevic y Ruíz (2013) existen una serie de criterios que aplican los Estados a nivel mundial para definir lo rural. En primer lugar, el *demográfico*, que se centra en el número de habitantes; el *administrativo*, en donde el Estado señala que lo rural es aquello que se encuentra fuera de las ciudades capitales; el *funcional*, en el cual se define lo rural por carencia,

es decir, aquellos poblamientos que no cumplen con los servicios básicos; el *económico*, en donde se hace énfasis en las actividades que los sujetos desarrollan en su territorio; y, por último, el *legal*, en donde se decreta desde el gobierno cuáles son los municipios rurales sin contemplar la dinámica territorial ni el número de habitantes.

En este orden de ideas, se puede señalar que en el país se privilegia la definición demográfica de lo rural, dejando de lado una conceptualización sociológica y humana de estos territorios; en otros términos, el Estado colombiano, desde una visión estructural, caracteriza y atribuye a los municipios y poblados que componen su unidad administrativa las características de aquello que es rural y aquello que no entra en este conjunto.

### **2.2.2. Lo rural como territorio**

En el apartado anterior se analizó la existencia de múltiples enfoques que definen lo rural, todas con una característica y con un interés específico sobre este espacio social. Sin embargo, también hay que advertir que existen coincidencias entre todas las conceptualizaciones: lo rural siempre ha sido una particularidad atribuida a los otros; en Colombia esta característica se atribuye porque se nació en un determinado lugar con una densidad poblacional específica y porque se pertenece a una unidad administrativa denominada como tal.

Puede afirmarse que a nivel mundial existen variadas definiciones acerca de lo rural, pero, lo que sí es característico es que, entre todos estos esfuerzos por comprender estos espacios sociales, siempre se ha descontado tanto a la cultura como a los mismos sujetos: “Las discusiones sobre la ruralidad omiten la perspectiva de quienes se sienten parte de este contexto. De hecho, los significados atribuidos a lo rural por parte de campesinos y otros pobladores rurales son bastante escasas” (Matijasevic y Ruíz, 2013, p. 36).

Para Osorio (2016) este fenómeno puede explicarse desde una perspectiva de imposición; quienes dominan dan una imagen del otro y, asimismo, usan variadas estrategias

para quitarles el derecho a estos sujetos para definir su propia identidad. En ese orden de ideas, Colombia ha resuelto lo rural descontando a las personas e imponiendo una perspectiva estadística, poblacional y económica de lo rural. El adoptar esta visión lleva a conceptualizaciones únicas y unidimensionales de lo rural, en donde se desvanece las diferencias y se simplifican estos contextos sociales.

De esta manera, establece la necesidad de estructurar una visión compleja de lo rural. Ya no es posible aceptar únicamente aquello que institucionalmente se determina del otro, sino que además se debe incluir la visión del sujeto, pues es él quien habita un determinado espacio social. Esta lógica nos lleva irremediabilmente a renunciar a la idea de lo rural como una realidad única y a aceptar que existen múltiples ruralidades:

No se puede hablar de una sola perspectiva o experiencia rural, sino de múltiples dinámicas cuya gama se deriva de paisajes, historias, sentidos, luchas, costumbres y relaciones con los entornos vecinos [...] lo rural, por tanto, no es unívoco, sino plural (Osorio, 2016, p.21).

El hablar de ruralidades no significa necesariamente desvirtuar ni relativizar este concepto; por el contrario, lo que se pretende, al introducir esta noción, es resaltar la importancia de situar, de comprender cómo se encuentra estructurado un determinado espacio social y de rescatar la voz del sujeto sobre la manera en que habita su mundo. Solo así, lo rural dejará de ser un concepto etéreo y se establecerá una mirada pertinente sobre este contexto.

Bajo esta dinámica, nace un nuevo enfoque: el enfoque territorial de la ruralidad. Esta nueva perspectiva pretende superar las visiones instrumentales y dicotómicas de los contextos rurales. Lo rural ya no puede ser definido por una lógica económica, estadística ni demográfica, por el contrario, es el resultado de unas dinámicas históricas y sociales que le da un tejido social particular (Sepúlveda, et al., 2003). Según Fernández (2019) el enfoque territorial posee cuatro

aristas que soportan toda la propuesta. En primer lugar, concibe a los territorios rurales como socialmente situados, con unas características culturales únicas y no equiparables. Segundo, existe una diversidad económica en lo rural mucho más allá del agro. Tercero, existe una interdependencia entre lo rural y urbano, lo rural ya no puede ser visto desde la distancia ni como antagonista de la ciudad. Y, cuarto, pero no menos importante, toda propuesta que tenga que ver con estos espacios sociales debe partir de los mismos sujetos y de sus ideas de desarrollo particular:

Los paradigmas de dualidad-modernización y de racionalidad y eficiencia de los pequeños productores se pueden caracterizar como enfoques “de arriba hacia abajo”, pues generalmente asumen que los factores que desencadenan el cambio son exógenos y derivan en políticas nacionales. Sin embargo, a inicios de los ochenta comienzan a cobrar fuerza ideas que conciben el desarrollo rural como un proceso “de abajo hacia arriba”, en donde la participación y el empoderamiento juegan un papel fundamental (Sepúlveda, et al., 2003, p.43).

El enfoque territorial toma una distancia importante y revierte la lógica frente a las conceptualizaciones que han imperado sobre lo rural. Si la oposición, la desruralización, el continuum y las demás posturas acerca de lo rural, buscaban la integración y explotación de estos escenarios sociales, esta propuesta se encuentra anclada tanto en el empoderamiento como la comprensión de estas realidades sociales, pues el análisis del contexto rural inicia tomando distancia acerca de la idea de que estos lugares se pueden explicar únicamente desde la utilidad económica, es decir, considerar que lo rural es igual en todos los espacios sociales y que solo se relaciona con la producción de alimentos y materias primas; se debe concebir, por el contrario, como territorios, es decir, lugares con una forma de vida específica, una cosmovisión y una cultura (Dirven, et al, 2011); ciertamente, cuando se aborda lo rural se cree erróneamente que son

contextos inmutables, en donde se conservan valores y se preserva parte del pasado; sin embargo, ver lo rural desde el territorio, implica comprender las dinámicas, interrelaciones, configuraciones y reconfiguraciones que pueden darse en un determinado espacio social:

Por ello que hay que insistir en que el territorio ya no responde a la clásica concepción geográfica, no es un espacio ecológico fijo, delimitado y controlado por una determinada forma institucional de apropiación, sino una porción del espacio geográfico individualizado por un tejido sociocultural y formas propias de producción, intercambio y consumo, regido por instituciones formales y no formales y modos de organización social también particulares (Martínez y Bustos, 2011, p.7).

Desde esta visión, la idea de territorio permite ver la realidad de un espacio social y, a su vez, da apertura para conocer la pluralidad de los contextos rurales; se presta atención a la manera como se constituye un determinado espacio social y a la estructura en donde se desenvuelven los actores:

El territorio es considerado como un producto social e histórico – lo que le confiere un tejido social único-, dotado de una determinada base de recursos naturales, ciertas formas de producción, consumo e intercambio, y una red de instituciones y formas de organización que se encargan de darle cohesión al resto de elementos (PNUD, 2011, p.35).

Muchos de los análisis que se han propuesto desde la perspectiva territorial se han detenido en la descripción de lo estructural e institucional, pues es común asociar el territorio solo con el espacio físico dejando de lado las diferentes relaciones y entramados que los sujetos establecen dentro del espacio social (Higuera, 2013). Desde esta dinámica, es necesario adoptar una perspectiva que engrane lo estructural con la mirada del sujeto; solo así se podrá comprender a cabalidad un determinado contexto rural:

Para que una nueva noción de lo rural avance hacia la integralidad ha de incorporar, en esencia, todo aquello que los actores rurales asumen por verdad, es decir, lo que sienten, lo que perciben, lo que simplemente experimentan en su quehacer cotidiano (Méndez, 2005, p.23).

En este orden de ideas, si los análisis de lo rural solo contemplan una dimensión se establecerá visiones parcializadas de estos contextos: el énfasis solo de la dimensión estructural desembocará en estudios descriptivos de una determinada entidad administrativa para conocer cuáles son las particularidades y diferencias; y si solo se tiene en cuenta a los sujetos, se escindirá los análisis de un marco de interpretación de la acción. De este modo, el reto consiste en vincular ambas perspectivas para comprender la complejidad del mundo rural, en tanto que:

El destino de las personas depende, de manera importante, del territorio en que se nace y vive; y en él interactúan estructuras y arreglos institucionales, actores, internos y externos, mercados e intercambios económicos, que definen en la práctica sus características y potencialidades de desarrollo (Berdegué, 2015, citado por Fernández, et al., 2019, p.14).

Osorio (2016) hace una propuesta para relacionar tanto lo estructural como la visión del sujeto. Para esta investigadora lo territorial es una categoría compleja y, por consiguiente, es importante comprenderlo desde diferentes ámbitos de análisis para aprehender la pluralidad de lo rural: el paisaje, las prácticas territoriales, las representaciones del territorio y las interacciones sociales.

Respecto al *paisaje*, Osorio (2016) lo define como una dimensión tanto física como perceptible del lugar. Allí el sujeto se mueve, se relaciona y es determinado por diferentes instituciones que restringen y condicionan su acción. Esta dimensión se convierte en un ámbito

de observación, y se pregunta, específicamente, por el municipio particular, las instituciones que operan en ese lugar y las dinámicas formales de estos escenarios.

En cuanto a las *prácticas territoriales*, hay que señalar que el contexto rural no es único, así como lo concibieron las distintas conceptualizaciones, por el contrario, en lo rural existen múltiples espacios sociales y los sujetos desarrollan allí ciertas prácticas a nivel institucional.

Se relacionan con los usos concretos que se le dan al territorio en la vida cotidiana.

Las prácticas territoriales permiten que generemos, utilicemos y percibamos el espacio [...] las prácticas definen la noción de lugar y de espacio de vida, por aquel espacio significativo por cada uno, con los entramados alrededor de lo que se vive la existencia individual: la casa, los lugares de trabajo, de diversión, el espacio concreto de lo cotidiano (Di Meo, 1991, citado por Osorio, 2016, p.27).

Bajo esta perspectiva, existen diversos escenarios en donde se desenvuelven las tramas sociales, es decir, lo rural se encuentra conformado por escenarios diversos en donde los sujetos se mueven.

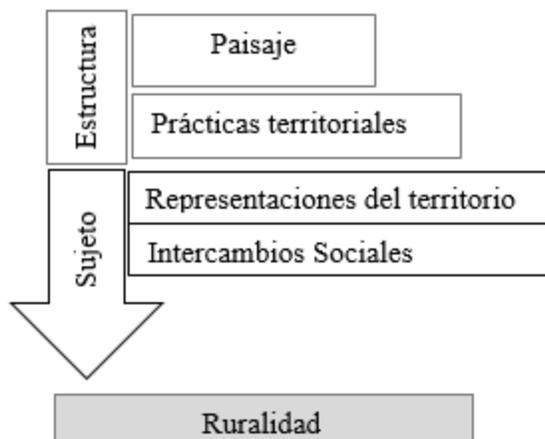
Seguidamente, aparece también las *representaciones de territorio*, en esta dimensión ya empieza a tenerse en cuenta a los individuos y el sentido que ellos mismos le otorgan al habitar un determinado contexto. Si en las *prácticas territoriales* se definía qué se hace en determinado lugar, las representaciones del territorio dan valor a la manera en que el sujeto resignifica su pertenencia a un determinado espacio social. |

Es el espacio experimentado directamente por sus habitantes y usuarios a través de una compleja amalgama de símbolos e imágenes. Es un espacio que supera al espacio físico, ya que la gente hace un uso simbólico de los objetos que lo componen (Baringo, 2013, p.124).

Así, el sujeto se apropia del espacio social transitando por los diversos escenarios sociales, por ejemplo, a nivel institucional muchos de los lugares que conforman un determinado espacio geográfico se encuentran hechos para cumplir con una utilidad particular; sin embargo, el sujeto no se limita a hacer allí lo que se plantea a nivel estructural, el individuo, por el contrario, puede habitar de otra manera ese mismo espacio social. El sujeto se encuentra integrado al contexto, pero también puede reconfigurarlo cotidianamente en su práctica social.

Por último, se halla la dimensión de *intercambios sociales*, los contextos se resignifican con el otro: “Los intercambios tienen dinámicas diversas entre ese nosotros que allí se ha construido, y entre estos y los otros, lo de afuera” (Osorio, 2016, p.31); el individuo establece nexos en los espacios sociales, con su familia, con los pares, con sus vecinos, constituyéndose una red que lleva a comprender lo rural como un entramado complejo, en donde interviene tanto los escenarios como los modos de encuentro y de relación con los otros.

El comprender lo rural como territorio, posibilita tener una visión integral acerca de estos espacios sociales, en tanto que lleva a centrar la mirada del investigador en un determinado lugar para comprender las relaciones que allí se tejen. Otra de las ventajas es que esta perspectiva ubica y enmarca el contexto para conocerlo y caracterizarlo, en este orden de ideas, este ejercicio se desprende de aquellas definiciones prefabricadas de lo rural con fines instrumentales: cuando se concibe un contexto rural como territorio, se aborda una complejidad que debe ser estudiada con rigurosidad. Finalmente, hay que señalar que esta definición de lo rural une tanto lo estructural como al sujeto para lograr una conceptualización pertinente acerca de estos espacios sociales (Ver figura 8).



*Figura 8.* Lo rural como territorio.

Fuente. Elaboración propia a partir de Osorio (2016).

En este orden de ideas, y atendiendo al objetivo del capítulo, esta investigación considera pertinente adoptar la conceptualización de lo rural como territorio; para ello, se tiene en cuenta una definición de tipo estructural, ya que el trabajo se desarrolla en contextos rurales dispersos (DNP, 2014), pero además se incluye la perspectiva del sujeto que demuestra que por más similar que sea la denominación por parte del Departamento Nacional de Planeación (DNEP), lo rural presenta divergencias en sus configuraciones.

### **Capítulo 3. La escuela rural**

En el capítulo anterior se abordó el contexto rural en Colombia, se señaló que dentro de la historia no siempre tuvo un lugar preponderante para nuestra sociedad y que, además, aún se mantienen visiones y enfoques que homogenizan estos territorios y que reducen su importancia en el panorama nacional. En definitiva, lo rural en el país se concibe como un problema, cuando las decisiones políticas que se plantean para el sector son desacertadas y han producido, a nivel estructural, muchas desigualdades.

Así pues, ya teniendo un marco específico que sitúa, el presente capítulo busca ahondar en aquellas instituciones educativas que se encuentran en estos contextos; para ello, se aborda, en primer lugar, las políticas educativas que se han definido para la escuela rural en Colombia, advirtiendo que dichas políticas poco han impactado, en tanto que no ahondan en las verdaderas necesidades de estos contextos y se sustentan en una falsa idea de ruralidad. En segunda instancia, se pretende ingresar a la escuela rural desde la cultura escolar para conocer a los protagonistas de estos entramados sociales y analizar las dinámicas que se desenvuelven cotidianamente dentro de esta institución.

#### **3.1. Políticas educativas rurales en Colombia**

El campo y, por supuesto, de la educación rural, se ha convertido en un gran problema para el Estado colombiano, debido a que la diversidad de estos territorios hace imposible tanto la estandarización como la completa asimilación de lo rural; y, aunque esta tarea resulta compleja, en el país se pueden rastrear múltiples ocasiones en que se ha intentado definir quiénes son las personas del campo, qué es la educación rural y qué modelos resultan ser más pertinentes para

implementar en estos contextos. En estas concepciones se evidencia, además, una idea del otro y una determinada expectativa que descansa en una identidad netamente asignada.

Uno de los principales esfuerzos por comprender y definir a los sujetos que viven en las zonas rurales del país se puede hallar en la Constitución Política de Colombia, en donde se plantea, en sus artículos 64 y 65, que el Estado debe proporcionar a los campesinos acceso a la tierra, educación, salud y una vivienda digna, en tanto que los sujetos y los contextos en donde viven son importantes para el abastecimiento y la seguridad alimentaria de toda la nación (Congreso de la República, 1991).

Esta visión política de lo rural como lo agrario, como un lugar que solo es importante para la provisión alimentaria, se va a enunciar de manera mucho más concreta en la Ley General de Educación -ley 115 de 1994-, especialmente, en el capítulo cuatro denominado: “La educación campesina y rural” (Congreso de la República, 1994). En esta ley se define de una manera más detallada aquellos principios anunciados en la Constitución Política asignando a la educación la tarea de formar moral e intelectualmente a los habitantes de estos espacios sociales según una visión económica:

La formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país (Congreso de la República, 1994).

La educación rural empieza a ser instrumentalizada y a promover una idea falsa del campo que, como se vio en el capítulo anterior, corresponde a un enfoque de lo rural como un espacio social opuesto a la ciudad, es decir, netamente agrario, centrado en actividades económicas primarias y caracterizado por una baja densidad poblacional.

Esta idea de ruralidad va a imperar en el campo político, pero hay que advertir, que no se va a constituir como una única perspectiva. Existen tres tendencias claves que se desarrollaran en los siguientes apartados. En primer lugar, se hallan unas políticas de cobertura en donde subyace la visión de la ruralidad como la contraposición de lo urbano, dicha política se mantiene anclada al sector desde 1970 cuando el Estado implementa diversos proyectos educativos que buscaban tanto la flexibilización como la integración de las personas que habitaban las zonas rurales al sistema educativo. Sin embargo, esta primera tendencia no fue suficiente para subsanar los problemas que se presentaban en los diferentes territorios, solo es hasta el año 1996 cuando el gobierno nacional y las organizaciones campesinas (después de una larga lucha social en donde se denuncia el abandono de lo rural, las inequidades y la emergencia social que había en el campo) llegan a unos acuerdos que se consignan en el Contrato Social Rural que buscaba, por un lado, el compromiso Estatal con estos espacios sociales olvidados y desvinculados del panorama nacional, y en segunda medida, pensar en los sentidos, la pertinencia y los propósitos que tiene la educación rural para estos contextos (DNP, 1996). El Contrato Social Rural desembocó años más tarde en una política liderada por el Ministerio de Educación llamado Programa de Educación Rural (En adelante PER) que, en sus dos versiones (fase I, 1999-2008; y, fase II, 2009-2015), pretendía reducir las brechas que había entre el campo y la ciudad en términos de cobertura, calidad, inversión y fortalecimiento de las instituciones educativas y prácticas de los maestros rurales. En esta segunda tendencia empieza a emerger un enfoque territorial del desarrollo en donde se debe pensar en lo local y en establecer diversas alianzas entre los sujetos, el contexto y el Estado.

Ahora bien, el PER marcó un hito importante para analizar la educación rural fuera de un marco intervencionista y desde una perspectiva dicotómica; no obstante, no puede considerarse como el único momento en que se pensó la educación rural. En el marco de los acuerdos de paz

entre el Gobierno Nacional y las FARC EP<sup>3</sup> (2018) aparece un tercer hito que vuelve la mirada hacia al campo colombiano y su educación; en los acuerdos se instaura el Plan Especial para la Educación Rural (En adelante PEER) que afianza el enfoque territorial que apenas es enunciado en la segunda tendencia y busca promover una cultura para la paz:

Hay cuatro supuestos en la afirmación de que poner en marcha el PEER es la prioridad educativa más importante del país para los próximos años. Primero, que las injusticias de este país de profundas desigualdades no se podrán superar sin un enfoque generacional, que ofrezca a todos los niños y los jóvenes pobres (rurales y urbanos) otras opciones radicalmente diferentes de las que tienen hoy en día. Segundo, que el mundo urbano ha excluido sistemáticamente al mundo rural, especialmente al mundo rural disperso y afectado por la violencia(...). Tercero, que la guerra se alimenta de chicos del campo, y que es mucho más barato invertir en esa población recursos adicionales suficientes para que sus opciones en las economías legales sean mayores que el atractivo de los grupos armados (...) (MEN, 2018, p.9)

Estas tres miradas de la educación rural por parte del Estado han traído aciertos, desaciertos, tendencias y discontinuidades, por lo tanto, vale la pena identificar qué subyace a cada una de las decisiones administrativas que se han promulgado para la educación rural y qué enfoque de ruralidad poseen, en tanto que:

Toda política educativa está también sustentada por determinados postulados. Son aquellos principios filosóficos y sociales sobre los que se erigen los fines y objetivos que orientan la acción educativa[...] son postulados que emanan de un determinado tipo de sociedad y del deseo de conformar un determinado tipo de hombre. En

---

<sup>3</sup> Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo.

definitiva, estos principios y postulados fundamentales se plasman en el ordenamiento jurídico nacional e internacional (Fernández, 1999, p 25).

Si bien, actualmente no se ha resuelto a cabalidad el problema de lo rural; hoy, más que nunca, el país, las diferentes organizaciones y entidades a nivel internacional, han puesto sus ojos y preocupaciones en el mundo rural para compensar tantos años de abandono.

### **3.1.1. Los programas de cobertura**

Durante casi cuatro décadas Colombia consideró que el problema de la educación rural se resolvía simplemente con el ofrecimiento de programas de cobertura que flexibilizaran el servicio educativo y pudieran garantizar la integración de la mayor cantidad de población rural. Dicha preocupación se sustentó bajo argumentos estadísticos en donde se resaltaba que la educación rural era la modalidad educativa que tenía mayores índices de deserción, repitencia y bajo logro educativo dentro del sistema nacional:

Entre el acceso al sistema educativo formal en las áreas rurales y la escasa terminación del ciclo primario y, también, de la aprobación del tercer grado, se registran fenómenos de repetición y deserción o abandono del sistema. En lo que respecta a la repetición, se ha constatado que el mayor porcentaje de repetidores se localiza en los tres primeros grados y que, en las zonas rurales, los porcentajes de repetición duplican, en algunos casos, a los del sector urbano (UNESCO, 1977., citado por Borsotti, 1984, p.16).

En vista de esta emergencia, el Estado despliega una serie de estrategias que buscan, por un lado, atacar estas cifras, y por el otro lado, atender a las comunidades rurales con mínima inversión, por consiguiente, se van a centrar los esfuerzos en programas que faciliten el acceso sin necesidad de adecuar infraestructura ni incluir mucho capital.

Dentro de las primeras experiencias que se encuentran inscritas en esta primera tendencia se hallan las Concentraciones de Desarrollo Rural (en adelante CDR); este proyecto, que inicia en la década de 1970, buscaba unir las escuelas rurales veredales con instituciones ubicadas en las cabeceras municipales, lo anterior con el objetivo de facilitar que los niños y jóvenes pudieran certificar y finalizar sus estudios sin recorrer grandes distancias. De hecho, eran los profesores que, bajo este modelo, eran quienes se trasladaban eventualmente a estas zonas para realizar diversos encuentros con sus estudiantes y así bajar los índices de deserción:

Otro de los proyectos que conservan esta misma línea lo constituye la Postprimaria Rural, dicha experiencia, a diferencia de los CDR, abrió la matrícula al recibir tanto a jóvenes como adultos que, por diversas razones, habían interrumpido su educación en la primaria, debido a la reducida oferta que tenía las escuelas rurales (Cuesta, 2008).

Tanto las CDR como la Postprimaria, se alimentaron del modelo de Escuela Nueva, ya que proporcionaba una mejor adaptación a las condiciones sociales de la zona y a la diversidad de población que se atendía. Hay que señalar que la Escuela Nueva empieza a ser adoptada oficialmente por el Ministerio de Educación hasta 1976 precisamente por la versatilidad que tenía este modelo; en una sola aula el maestro podría encargarse de estudiantes pertenecientes a diferentes niveles y edades (Ramírez y Téllez, 2006); y no solo eso, este modelo posibilitó que el profesor fuera visto como un agente de cambio dentro de la comunidad:

El programa [Escuela Nueva] promueve el desarrollo de una relación fuerte entre la escuela y la comunidad, a través tanto del involucramiento de los padres en la vida escolar como buscando que los niños apliquen lo que aprenden a su vida real y profundicen en el conocimiento de su propia cultura (Villar, 2010, p.360).

Posteriormente, y gracias a CDR y la Postprimaria, las políticas pertenecientes a esta tendencia diversifican a su población para lograr una completa integración de la población rural

al sistema educativo. En esta línea se encuentra el programa CAFAM, diseñado específicamente para los adultos y que pretendía combatir el analfabetismo en la zona rural; también se halla el Servicio Educativo Rural (SER), que se fundamentaba en el acceso a los territorios para ofrecer educación a los adultos campesinos a través del autoaprendizaje.

En esta misma línea surge el Sistema de Aprendizaje Tutorial (en adelante SAT) que tenía por propósito:

Buscar que jóvenes y adultos de las zonas rurales del país completen el bachillerato por medio de una metodología que posibilite la integración de la educación con el trabajo y los procesos de organización social y comunitaria (Perfetti, 2003, p.203).

Para el SAT el proceso educativo tenía que irradiar a toda la comunidad, esto con el objetivo de integrar económicamente a estos sectores a la economía nacional (Cuesta, 2008) (Ver Tabla 8).

**Tabla 8**

*Programas educativos de cobertura*

Tendencia política Educativa	Programas educativos rurales
Cobertura	-Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR)
	-Postprimaria Rural
	-CAFAM
	-Servicio Educativo Rural (SER)
	-SAT (Sistema de Aprendizaje Tutorial)

*Fuente.* Elaboración propia.

Aunque estos programas se fundamentaron en una atención parcial que buscaba certificar estudios a las personas del campo para aumentar los índices de cobertura, estos también tuvieron ciertos avances; en primer lugar, se adhirió a muchas comunidades al sistema educativo colombiano; y, dos, se tuvo el primer contacto con los problemas de la educación rural

advirtiendo que la cobertura educativa, era solo uno de los tantos inconvenientes que tenían estos contextos:

Es importante mencionar que, si bien los modelos educativos flexibles permitieron la vinculación de la educación formal de un porcentaje importante de la población que habitaba las zonas rurales, estos fueron asumidos como estrategias únicas para garantizar el derecho a la educación de los habitantes del campo. Aunque se solucionó un problema básico de acceso, se dejaron de lado otras posibilidades de la educación rural y en la mayoría de los casos la oferta se redujo al enfoque agrícola, coartando las posibilidades de expansión social y cultural de las comunidades (Parra, Mateus, y Mora, 2018, p.55)

La educación rural todavía era un pendiente, y solo el estallido social que se daría años más tarde posibilitaría que se le prestara mayor atención a este importante sector. La emergencia de lo rural empezaría a preocupar a la nación y a diseñar propuestas más allá de programas paliativos para la atención de las comunidades.

### **3.1.2. El Programa de Educación Rural (PER)**

Los programas de cobertura, efectivamente, posibilitaron un primer contacto con los problemas de la educación rural y, por supuesto, con los contextos. Ya no bastaba solamente con la flexibilización o el diseño de metodologías innovadoras para resolver lo rural, en tanto que los problemas se encontraban mucho más enquistados en la desigualdad y exclusión de estos contextos que en la misma oferta educativa.

Según Fajardo (2012), en los últimos veinte años del siglo XX en Colombia, el panorama de las poblaciones rurales se encontraba rotundamente ensombresido. Por ejemplo, en los 80 y parte de los 90, la intromisión de cultivos ilícitos, la concentración de tierras para el narcotráfico, las dinámicas de los grupos armados que se disputaban el territorio y el abandono estatal, hacían

de la vida del campo una situación realmente compleja. El desplazamiento, las masacres y las desapariciones se constituyeron netamente en lo rural y llevaron a los campesinos a ser considerados como población vulnerable.

Sin embargo, el orden social del campo colombiano era solo una de las aristas. La desprotección política y administrativa que había sufrido sector rural durante décadas hacían que estos espacios sociales fueran considerados como improductivos, poco tecnificados y, de manera simultánea, focos de pobreza. Solo es hasta 1996, en el momento más crítico de lo problemas, cuando los diversos movimientos sociales campesinos empiezan a reclamar derechos y a buscar la intervención y amparo estatal más allá del simple intervencionismo:

A mediados de 1996, el país transitaba por una de las más prolongadas crisis económicas de su historia reciente. La súbita aplicación de políticas comerciales aperturistas sobre una agricultura afectada por condiciones monopólicas de propiedad de las tierras aptas para la producción, reducida tributación y elevada protección arancelaria redujo en más de una quinta parte de las superficies sembradas, en especial de cultivos temporales, propios de la agricultura campesina. Los efectos de mayor impacto fueron el encarecimiento de los alimentos y el desempleo resultante de la pérdida de más de 300 mil empleos: la debilidad de los demás sectores económicos no les permitió absorber a la población más afectada por la crisis, lo que repercutió en las economías ilegales, amortiguadoras del estrecho crecimiento económico del país (Fajardo, 2012, p.1)

El año 1998 marcó un segundo hito, la crisis social en el campo se tradujo en diversas movilizaciones por parte de agremiaciones campesinas que lucharon por unos acuerdos equitativos que ampararan al sector rural. Todo esta agitación social desembocó en la firma del Contrato Social Rural, en donde el Estado colombiano llegaba a una serie de compromisos con el

campo: en primer lugar, se acuerda que lo rural es importante para la nación y, por supuesto, para su desarrollo; segundo, se debe tener solidaridad social con el campo colombiano para reparar los años de abandono; tercero, el Estado debe garantizar la protección del sector; cuarto, el desarrollo no solo debe darse en lo agropecuario, sino en una diversidad de servicios, las comunidades van más allá de la producción de alimentos, por lo tanto, se requiere una política situada; quinto, el gobierno se compromete a ayudar y a mediar en los conflictos sociales que acaecen en lo rural; sexto, el modelo desarrollo debe responder a una visión humana y ser sostenible; séptimo, es necesario estrechar los lazos entre la sociedad civil y el Estado en democracia participativa; y, por último, pero no menos importante, se empieza los mismos habitantes del campo empiezan a reclamar un nuevo enfoque para abordar la complejidad de lo rural:

Estamos convencidos que el mundo rural, no es una llanura homogénea en la cual cabe aplicar un conjunto de políticas similares para todo el territorio colombiano. Por el contrario, es necesario partir de su heterogeneidad, para hacer una política diferencial, que focalice de una manera efectiva los recursos a disposición del sector, con el objetivo de eliminar las grandes trabas al desarrollo regional y mejorar la colocación de los recursos, con un irrenunciable sentido redistributivo y equitativo (DNP, 1996, p.3).

El poner en el mapa al contexto rural implicó, irremediablemente, pensar en la educación en estos territorios. Si bien, existían proyectos y modelos flexibles (que no se abandonaron por completo), se concluyó que estos no habían impactado de una manera significativa dentro de los contextos, debido a que no respondían a un enfoque territorial y eran sordos a las necesidades sociales, por lo tanto, y en el marco de la discusión de lo rural, se formuló los Programas de

Educación Rural (PER) fase 1 (1999-2008), que buscaban impactar las realidades educativas rurales atendiendo a cuatro componentes:

El PER se propuso aumentar la cobertura y calidad de la educación preescolar y básica para la población rural entre 5 y 17 años, fortalecer la capacidad de gestión de los municipios y de las instituciones educativas, mejorar las condiciones de convivencia en las instituciones educativas, y revisar la situación de la educación media técnica rural (MEN, 2020. p.18).

El PER, en su primera fase tuvo grandes resultados: facilitó el acceso de la población rural a la educación, se dieron las condiciones para la retención y promoción, se capacitaron a docentes en diferentes modelos flexibles y, finalmente, se lograron diversas alianzas intersectoriales para pensar y apoyar la educación rural (Perfetti, 2003); pero, de manera simultánea, esta política también tuvo desaciertos, especialmente en lo que tiene que ver con el componente de la convivencia. El PER pretendía transformar las relaciones en el aula y fomentar el trabajo mancomunado entre la institución escolar y la comunidad rural, siempre teniendo como base valores democráticos; pese a lo anterior, estos principios fueron sacrificados por centrar todos los esfuerzos en la cobertura:

Concentrar las acciones durante la primera fase del programa permitió ampliar de manera exitosa la cobertura. Sin embargo, excluir temas como el tercer objetivo (mejorar las condiciones de convivencia en el sector, especialmente en la institución educativa) visibiliza el atraso del país respecto a los retos relacionados con la promoción de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, la construcción colectiva del territorio desde las microrealidades y la formación en participación y ciudadanía, subtemas que permiten la reconstrucción del tejido social en escenarios

históricamente permeados por el conflicto armado y ausencia del Estado (Parra, Mateus y Mora, 2018, p.56).

Otra de las críticas que recibe el PER tiene que ver con la no correspondencia con el enfoque territorial; dentro de la ejecución del programa, la dinámica se concentró en las secretarías de educación, en donde se estipulaba de antemano qué se debía hacer y qué metodología seguir, y no desde las mismas comunidades como en algún momento se llegó a proyectar en los documentos oficiales. Esta idea estuvo tan presente que el PER continuó rotulando a los habitantes del campo como netamente agropecuarios, receptores de modelos flexibles y ansiosos de ayuda estatal, así como capital humano desaprovechado dentro de las dinámicas de la economía nacional:

La formación de capital humano es esencial para un proceso regional de desarrollo. Significa formar personas con escolaridad avanzada (técnica, tecnológica o profesional), con especialización en campos del conocimiento técnico para actividades productivas a través de competencias laborales específicas (agropecuarias, industriales, agroindustriales, de servicios), manejo amplio de las nuevas tecnologías y un buen equipamiento en competencias generales. El desarrollo económico, los procesos de innovación y cambio tecnológico en las regiones requieren como condición indispensable de este capital humano (MEN, 2012, p.13).

A pesar de estas críticas, el PER se renovó en el 2008 constituyéndose una segunda fase del programa. En esta ocasión, a diferencia de la anterior, el PER se concentró más fuertemente en la integración de los niños, niñas y jóvenes al sistema educativo, por ende, se denominó así mismo como: “Programa de fortalecimiento de la cobertura con calidad para el sector educativo rural” y se buscó una meta particular:

El objetivo del programa es incrementar el acceso con calidad a la educación en el sector rural desde preescolar hasta media, promover la retención de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo y mejorar la pertinencia de la educación para las comunidades rurales y sus poblaciones escolares con el fin de elevar y la calidad de vida de la población rural (MEN, 2018, p.1).

Esta gran meta se subdividió en componentes que se traducían en acciones específicas dentro de la política educativa. La primera, consistía en fortalecer las secretarías de educación y hacer asesorías técnicas para mejorar la educación rural en los diferentes departamentos. En el segundo componente se buscaba la implementación de modelos flexibles para garantizar cobertura. Y, en tercer lugar, el desarrollo de competencias básicas para la calidad invirtiendo en materia de tecnología, bilingüismo y educación para el trabajo.

En esta segunda fase se dejó de lado al sujeto para centrar todo su accionar en la cobertura y calidad del servicio educativo; factor que, a fin de cuentas, acerca sus principios a la primera tendencia. Del mismo modo, la fase II del PER termina por abandonar por completo el enfoque territorial de la ruralidad, generando un gran problema “La educación rural deambuló entre los lugares comunes de acceso y calidad educativa, y no logró mayor desarrollo conceptual y metodológico que respecto a las lógicas propias de los territorios rurales” (Mora, et al.,2018, p.60). Al finalizar este programa se quedó en un intento más centrado en la cobertura del servicio sin ahondar realmente en estas realidades sociales. Sin embargo, sí hay que señalar que el PER, en sus dos versiones, también tuvo importantes avances, en tanto que respondió a la emergencia del sector rural y los reclamos de sus pobladores ante una política nacional que durante décadas excluyó y despreció al campo colombiano; además se pudo atisbar la necesidad de establecer nuevas miradas de lo rural desde un enfoque territorial que, si bien, no tuvo una ejecución

adecuada que atendiera fielmente a estos principios, sí se pudo establecer la importancia de las personas, sus ideas, sus formas de ver el mundo y la complejidad de sus contextos.

### **3.1.3. El Plan Especial de Educación Rural (PEER)**

Así como el PER, que nace de una coyuntura que se constituye de un malestar social generalizado de la población rural por el abandono del campo, esta tercera política titulada Plan Especial de Educación Rural (En adelante PEER) emerge en los acuerdos de la Habana en donde pone fin a décadas de conflicto y se firma el cese al fuego entre el gobierno nacional y las FARC-EP. Dentro de los diálogos se definió al sector rural bajo dos concepciones específicas, en primer lugar, como un espacio social que se encuentra en desventaja frente al sector urbano, elemento que no resulta nuevo; y, en segunda medida, se advierte que si se quiere una paz estable y duradera es necesario intervenir el principal escenario donde se ha dado la guerra, es decir, el campo colombiano:

[contribuir] a la transformación estructural del campo cerrando las brechas entre campo y ciudad y creando condiciones de bienestar para la población rural (...) contribuir a erradicar la pobreza, integrar las regiones, promover la igualdad y asegurar el pleno disfrute de los derechos de la ciudadanía (Gobierno Nacional y FARC-EP, 2016, p.23).

Para lograr estas transformaciones en el sector rural el mismo acuerdo establece una figura política denominada : “Reforma Rural Integral: hacia un nuevo campo colombiano” que, como su mismo nombre lo indica, pretende modificar estructuralmente, y desde diferentes campos de acción, la ruralidad en el país. Indudablemente una de las tareas pendientes que plantea esta política es la educación, por esta razón, y para encargarse de este importante tema, la Reforma Rural configura el PEER como un programa decisivo para abordar la educación y realizar cambios de base en Colombia.

En el PEER se señala que en las últimas décadas de guerra en Colombia han afectado a toda la población rural, pero de manera particular a los niños, niñas y jóvenes. Y es que la presencia del conflicto ha impedido que estos sujetos continúen los estudios; que las secretarías de educación por cuestiones de seguridad no desarrollen programas tendientes a la calidad educativa en estas zonas; que se destruya la infraestructura y se limite la inversión; y, finalmente, que persista el desplazamiento, las amenazas, las desapariciones y el reclutamiento forzado de menores de edad. Estas problemáticas sumadas al propósito inicial que se le asignó al PEER dentro de los acuerdos de paz son las principales razones que mueven esta política:

(...) brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural (Gobierno Nacional y FARC-EP, 2016, p.26).

El Ministerio de Educación fue el principal órgano encargado de consolidar y alcanzar este gran propósito dirigiendo sus esfuerzos en la consecución de trece metas relacionadas con la educación rural: 1. Atender a la primera infancia rural y asegurar la cobertura universal; 2. Implementar modelos flexibles de educación que sean pertinentes al contexto rural; 3. Intervenir la infraestructura educativa rural y facilitar el acceso a diferentes tecnologías; además, garantizar la permanencia de personal docente calificado; 4. Implementar la gratuidad educativa; 5. Facilitar el acceso y permanencia de los estudiantes garantizando alimentación, útiles escolares y transporte; 6. Diseñar y poner en marcha programas de recreación, deporte y cultura; 7. Integrar la enseñanza agropecuaria en la educación media; 8. Ofrecer becas y créditos condonables para la formación técnica, tecnológica y profesional de los jóvenes rurales; 9. Incentivar la formación profesional de las jóvenes rurales; 10. Eliminar el analfabetismo rural; 11. Facilitar las

herramientas para la innovación, el desarrollo científico en el sector agropecuario; 12. Aumentar los cupos técnicos, tecnológicos y profesionales con acceso educativo de hombres y mujeres; 13. Promover la capacitación técnica, tecnológica y profesional que motive el desarrollo rural (MEN, 2018).

Hay que anotar que de las trece metas trazadas por el PEER la mayoría (11 puntos) responden a criterios de cobertura e integración, es decir, a diversos esfuerzos para lograr incluir a la población rural al sistema educativo nacional; mientras que solo dos apuntan al mejoramiento de la calidad del servicio dotando a las instituciones de una infraestructura adecuada, así como la dotación de tecnologías, transporte, alimentación, útiles escolares y docentes expertos para trabajar en estas zonas del país (Castillo, 2018).

Para alcanzar estas trece metas, el PEER se vale de una serie de estrategias que llevan a la consolidación de todo el programa y apuntan a unas tareas específicas que deben darse bajo un criterio de pertinencia ajustado a las necesidades de cada contexto:

(...) el proceso de toma de decisiones debe seguir una secuencia lógica que es sensible a las particularidades de las comunidades rurales. Primero, se debe pensar en las capacidades, necesidades, intereses, expectativas, condiciones, características y beneficios de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos estudiantes, para luego pasar a las necesidades, lógicas de participación y toma de decisiones de las comunidades en las que el proceso educativo tiene lugar. Es alrededor de estas dos prioridades que se deben orientar las demás estrategias del PEER, por cuanto se entrelazan de manera transversal (MEN, 2018, p.69).

En virtud de lo anterior, el PEER centra su accionar en el sujeto y busca atender a diferentes dimensiones, cada una con unas acciones particulares (Ver Tabla 9).

**Tabla 9**

*Estructura del PEER para la atención de la educación inicial, preescolar, básica y media.*

<b>Dimensiones</b>	<b>Estrategias Particulares</b>
Escuela, Familia y Comunidad	1. Fortalecimiento de la participación familiar y comunitaria en la gestión educativa. 2. Fortalecimiento de las familias y cuidadores en su rol de apoyo en aprendizajes y desarrollo integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. 3. Educación para la paz, la reconciliación y la convivencia. 4. Oferta de aulas abiertas culturales y deportivas para la comunidad. 5. Educación para adultos.
Infraestructura y dotación	1. Construcción de los lineamientos de infraestructura y dotación. 2. Ruta de fortalecimiento para el saneamiento de la titularidad de predios de sedes educativas 3. Construcción de infraestructura nueva con participación de la comunidad. 4. Programa de adecuaciones de infraestructura con participación de la comunidad.
Administrativo	1. Modelo de integración y gestión de sedes rurales. 2. Plan de fortalecimiento de las secretarías de educación en gestión y acompañamiento a las instituciones rurales. 3. Organización de la oferta del servicio de educación inicial y preescolar en el marco de la atención integral a la primera infancia en las zonas rurales del país.
Pedagógico y académico	1. Fortalecimiento curricular y de las prácticas pedagógicas de educación inicial, preescolar, básica y media. 2. Modelos educativos pertinentes a los contextos rurales. 3. Fortalecimiento del acompañamiento pedagógico a partir de la conformación de comunidades de aprendizaje.
Docentes y directivos	1. Rediseño del concurso de méritos mayoritarios y concurso especial para educadores rurales. 2. Plan de formación de educadores (inicial y en servicio). 3. Plan de Incentivos para educadores rurales.
Ambiente escolar y bienestar	1. Transporte escolar. 2. Alimentación Escolar. 3. Rutas de atención para estudiantes en riesgo de deserción. 4. Internados escolares como servicio del establecimiento educativo. 5. Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) que promuevan la permanencia. 6. Promoción de la convivencia escolar. 7. Innovación educativa.

Fuente. Elaboración propia a partir de MEN (2018)

En lo relacionado con la dimensión Familia, Escuela y Comunidad, el PEER busca implementar diversas acciones que se encaminan tanto al diálogo como al trabajo mancomunado entre la escuela rural y la comunidad educativa en provecho del bienestar de toda la población rural. Para lograr este gran objetivo esta dimensión se subdivide en cinco estrategias particulares: en primer lugar, se va a intervenir a la familia rural por considerarse uno de los agentes más relevantes para reconstruir el tejido social perdido durante el conflicto:

(...) el fortalecimiento de los vínculos afectivos seguros en los contextos mediatos e inmediatos donde ocurre el desarrollo de los niños y niñas, como fuente para mitigar las afectaciones que han sufrido por efecto del conflicto armado, prevenir la transmisión intergeneracional de las múltiples formas de violencia que puedan tener lugar y como base para la promoción de culturas locales de paz (MEN, 2018, p.75).

En virtud de lo anterior, la escuela rural para el PEER no solo es un lugar de socialización, sino también un espacio de diálogo, de encuentro y de participación familiar. Esta última característica hace que se emprenda la segunda estrategia, el proyecto concibe que no basta con designar unas metas particulares para la familia rural, por el contrario, la institución educativa de la mano con las secretarías municipales y otras entidades de índole nacional, deben emprender asesorías técnicas, capacitaciones y orientaciones pertinentes que apoyen el ejercicio de crianza, cuidado y socialización en el marco de los derechos. Respecto a la tercera estrategia, el PEER considera relevante incluir en este gran proyecto a los agentes educativos y, por supuesto, a la comunidad en general para fomentar una cultura de la paz :

Para garantizar la construcción y la consolidación de la paz en los territorios rurales, es una prioridad movilizar a los actores comunitarios y a las comunidades educativas para formar ciudadanos que resuelvan conflictos de manera constructiva, participen democráticamente en iniciativas que busquen mejorar las condiciones de vida de su

territorio y de la sociedad en general, y valoren la diversidad como oportunidad de aprendizaje y construcción (MEN, 2018, p.79).

Ahora bien, este trabajo intersectorial de nada sirve si no se consolida en espacios idóneos, por lo tanto, se va a proponer, como cuarta estrategia, que la escuela rural no se limite a ejercer tareas netamente académicas y productivas, sino que se diversifique la oferta; la escuela rural debe consolidarse como un importante centro, en donde la comunidad halle un espacio de encuentro político, cultural y deportivo, con el simple propósito de “tejer relaciones comunitarias, mejorar la comunicación entre cada uno de los actores que pertenecen a estos municipios y fortalecer el tejido social como mecanismo de cohesión y arraigo por el territorio (MEN, 2018, p.81). Finalmente, aparece la quinta estrategia, la escuela rural, al ser un lugar abierto para la comunidad, es capaz de acoger a aquellos jóvenes y adultos que no han finalizado sus estudios o que simplemente aún no los han emprendido; sin embargo, el acogerlos también debe implicar una adecuación curricular que atienda a los intereses de esos sujetos y al desarrollo comunitario.

Por otro lado, y en lo que tiene que ver con el segundo componente denominado infraestructura y dotación, el PEER, en las cuatro estrategias que se formulan para atender este aspecto, señala que es necesario diagnosticar las escuelas rurales y así justificar construcciones nuevas o reacondicionar las ya existentes; dichos cambios deben estar acompañados por la comunidad que es la principal veedora de este proceso.

Seguidamente aparece la dimensión administrativa que apunta a democratizar la manera como se ha administrado las escuelas rurales (casi siempre desde el nivel central a lo local), por consiguiente se pretende hacer modificaciones a estos esquemas administrativos y darle mayor autonomía a los municipios para administrar el sector educativo y así identificar sus propias debilidades, necesidades y potencialidades; asimismo, hay que advertir que no se trata de

abandonar al sector rural, sino establecer un esquema de acompañamiento, asesoría y capacitación que conlleven a la consecución de las metas pactadas.

La quinta dimensión aborda el problema pedagógico y académico. Para el PEER una de las características de la educación rural es la baja calidad respecto a la educación que se imparte en el sector urbano; por esta razón, esta dimensión pretende mejorar los estándares y bajos resultados del sector rural, por lo tanto, su actuación se dirige a atender varios aspectos: enriquecer las prácticas pedagógicas de los maestros, rescatar el saber pedagógico de los docentes rurales, promover modelos de educación flexibles que atiendan a las necesidades de los contextos y, por último, articular redes de aprendizaje que posibiliten compartir experiencias exitosas en la ruralidad.

En cuanto a la sexta dimensión, el PEER considera relevante el papel que desempeña el docente rural en todo el aparataje educativo. Bajo esta premisa, las estrategias se encaminan a dignificar la profesión. Según lo que plantea este componente, el Estado colombiano debe formular incentivos (económicos y de acceso a una continua formación y capacitación) que lleven a garantizar la permanencia de los docentes en estos sectores sociales; además, se hace un llamado a las facultades de educación a nivel nacional para que aborden dentro de su plan de estudios temáticas relacionadas a educación rural y, de este modo, preparen profesionales mucho más idóneos para actuar en estos contextos de práctica. Estas medidas, finalmente, llevan a emparejar el terreno entre la educación rural y urbana, pues, y tal y como plantea el mismo programa, los docentes más calificados se encuentran ubicados en las ciudades y en las cabeceras municipales.

Finalmente se halla la dimensión de ambiente escolar y bienestar. Según el PEER esta dimensión se formula con el propósito de “[fortalecer] la convivencia escolar generando ambientes pacíficos, participativos e incluyentes que permitan que los niños, niñas, adolescentes

y jóvenes se formen como ciudadanos” (MEN, 2018, p.110). Este gran objetivo se pretende alcanzar siguiendo siete estrategias: en primer lugar, el plan emprende la tarea de facilitar el acceso a todos los estudiantes al servicio de transporte escolar. En segunda instancia, el PEER considera relevante garantizar una seguridad alimentaria mientras los niños, niñas y jóvenes asisten a las escuelas. En tercer lugar, se propone diseñar una ruta de atención para persuadir, prevenir o alertar de casos de estudiantes que quieran desertar del servicio educativo rural. En cuarto lugar, y relacionado con lo anterior, el PEER considera que la modalidad de Internados Rurales, en donde los niños y jóvenes viven en el interior de las escuelas puede garantizar la permanencia, protección y promoción de los estudiantes. La quinta estrategia tiene que ver con los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) como una metodología en la cual se puede articular la educación con la economía local y generar aprendizajes significativos y para la vida, pues se aprovecha de aquello que se encuentra en el contexto. Seguidamente aparece la estrategia que busca la promoción de la convivencia escolar en las escuelas rurales incentivando la formación de ciudadanía, el fomento de la convivencia al interior de las instituciones y la promoción y vivencia de los derechos humanos que conlleve a:

(...) la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral (MEN, 2018, p.120).

Dentro de esta estrategia se encuentra la meta de robustecer los Comités Territoriales de Convivencia para prevenir, atender y hacer seguimiento de todas las situaciones que afecten la convivencia dentro de las escuelas rurales. Finalmente, se halla la séptima estrategia que tiene que ver tanto con la innovación como la inversión de tecnologías de la información aplicadas a la educación rural (TIC). Esta estrategia quiere que las prácticas de los maestros se apoyen de

diversos recursos para facilitar la igualdad de oportunidades en el campo y aumentar la calidad del servicio educativo.

El PEER constituye un intento importante para atender a la población rural que, a diferencia de las anteriores políticas, no se queda en la formulación de unos objetivos, todo lo contrario, tiene un plan de trabajo claro que aterriza sus principios en acciones y estrategias en contexto; además, el plan se encuentra mucho más centrado en el enfoque territorial (al menos en los documentos oficiales) que llevan a comprender que la ruralidad es diversa como compleja; sin embargo, es necesario también señalar que existen unas críticas que la constituyen.

Una de las primeras críticas que enfrenta el PEER es que solo llega a municipios priorizados por el conflicto. Dentro de los acuerdos se seleccionan solamente municipios que se caracterizan por altos niveles de pobreza y necesidades insatisfechas, por la misma afectación de estas poblaciones durante los años de guerra, por la debilidad institucional y baja presencia del Estado y, por último, por la presencia de cultivos ilícitos (Gobierno Nacional y FARC-EP, 2016). Esta priorización ha generado que el país aún no defina una política clara que incluya todos los territorios rurales (Parra, et al., 2018)

Por otro lado, y aunado con lo anterior, aunque se habla explícitamente de enfoque territorial el modelo se agota en la propuesta de unas estrategias dejando de lado:

(...) asuntos estructurales necesarios para garantizar el derecho de la educación de la población rural relacionados, por el ejemplo, con la autonomía, generación de capacidades y toma de decisiones territoriales. Una vez más, como sucedió en el diseño de las dos fases del PER, no se evidencia una apuesta que desde lo conceptual y lo metodológico sitúe la manera en que, desde el Ministerio de Educación, se concibe la ruralidad y la educación rural (Parra, et al., 2018, p.61).

Finalmente, el PEER tiene una idea de los municipios simplemente como zonas productivas. Con el desarrollo de este plan se pretende incluir a los municipios a la economía nacional, olvidando el enfoque territorial, la complejidad de estos sujetos y las mismas trayectorias individuales; y es que según esta política la educación rural constituye una inversión social que redundará en la productividad del país “Es vital invertir en la educación, ya que aumentar el capital humano de la población o fuerza laboral permite generar sinergias productivas que, en últimas, mejoren el desarrollo y crecimiento económico de un país” (MEN, 2018, p.5).

Esta perspectiva, además, asigna una nueva tarea a la educación rural: se considera a la educación como una manera efectiva para recuperar a los jóvenes y, a la vez, protegerlos de caer en la ilegalidad, en este sentido, el PEER considera a estos sujetos tanto vulnerables como peligrosos:

(...) los jóvenes y adolescentes que hayan recibido una educación de mejor calidad serán menos propensos a dedicarse al crimen, a unirse a grupos armados o a dedicarse a otro tipo de actividades ilegales. Una importante razón por la que se da esto es porque jóvenes y adolescentes con mayores competencias académicas y personales para la vida tendrán un costo de oportunidad más alto que el de dedicarse al crimen, ya que sus opciones “legales” pueden ser mayores y mejor remuneradas que las de uno sin educación (MEN, 2018, p.5).

En definitiva, aunque el PEER se identifica con el enfoque territorial de la ruralidad poco de estos principios aplican en los contextos rurales. La ruralidad colombiana en la documentación y en las políticas parece un tema definido y superado, pero la misma realidad demuestra que es un tema inacabado.

Esta premisa puede demostrarse mediante el análisis del estado de implementación del PEER. En el informe Kroc (2018), por ejemplo, se evidencia que en el marco de los acuerdos de paz, la educación rural en Colombia se mantiene como un tema aplazado, pues la mayoría de los compromisos que se adquirieron en el PEER en su mayoría no han arrancado. Los únicos avances que se demuestran se dan en materia de acceso a la educación superior, ampliación de la planta docente en zonas rurales afectadas por el conflicto e inversión en materia de infraestructura. Según lo que se evidencia en los informes de rendición de cuentas del MEN (2017) la intervención estatal en materia de educación rural solo se ha centrado en la atención de tres aspectos dejando de lado las diversas estrategias que se trazaron inicialmente en el plan de trabajo:

El Ministerio hizo una inversión de \$4.951 millones para enfocarse en: (i) reducir la tasa de deserción intra-anual en educación media por medio de ampliación del PAE (Plan de Alimentación Escolar), rutas escolares en zona rural, fortalecimiento de competencias básicas, orientación socio-ocupacional y la prevención de la deserción escolar por embarazo adolescente; (ii) adecuaciones de infraestructura educativa y dotación de laboratorios; y (iii) campañas de comunicación y búsqueda activa de estudiantes para motivar la matrícula de estudiantes que estuvieran fuera del sistema (MEN, 2017, p.59).

Para Kessler (2005) esta lógica no es nueva, pues existen unas tendencias y temáticas que han marcado el tema de la educación rural en América Latina: en primer lugar, siempre se va a establecer un paralelo entre educación rural y urbana, generando la necesidad de igualar los recursos y resultados entre ambos contextos. En segunda instancia, lo rural también se va a plantear en términos modernizadores, es decir, los Estados van a concebir estos espacios como lugares para invertir tanto en infraestructura como en conectividad. Y, finalmente, la mayoría de

los países exponen la escuela rural como un problema a nivel estadístico, en donde las tasas de repitencia, deserción y calidad se constituyen en el principal factor para tomar medidas a nivel gubernamental.

Desde el PER fase I, se ha hablado de los derechos de los sujetos que habitan en el campo, así como de un enfoque que permita el desarrollo local; ahora bien, con la firma de los acuerdos de paz y el establecimiento de PEER, esta idea se consolida; sin embargo, dichos principios se diluyen en las mismas acciones estatales. Para el Estado los únicos problemas que tiene la educación rural consisten en la deserción y en la cobertura, por consiguiente, sus esfuerzos están dirigidos a la oferta de modelos educativos flexibles o a garantizar ciertas ayudas (alimentación, transporte, canastas pedagógicas, etc.) para evitar el abandono y acoger a los niños, niñas, jóvenes y adultos que habitan de campo colombiano. Es innegable señalar que estos temas son relevantes para la educación rural, aunque también hay que advertir que no son los únicos. La política educativa rural debe prestar más atención y poner en marcha estrategias que posibiliten una verdadera integración de las poblaciones, así como la vivencia, disfrute y protección del ejercicio de los derechos. El olvido de este aspecto genera abandono y desconocimiento de estos contextos.

### **3.2. La escuela rural en Colombia**

Las políticas han dado un tratamiento específico a la educación rural, han dicho lo que es y lo que debería ser. Dicho tratamiento descuida aspectos tan importantes como los derechos de los sujetos, la mirada de las poblaciones y su propia visión de desarrollo. Ahora bien, los siguientes numerales desarrollan el lugar que ocupa la escuela rural dentro del panorama nacional. Desde esta perspectiva, se puede advertir que los discursos que se establecen sobre la escuela rural permanecen en una constante tensión. Por un lado, se reconoce la existencia de

estas instituciones y se señala su importancia, y por el otro lado, a nivel práctico, la escuela rural se concibe como un problema que se puede dejar de lado e incluso desechar.

### **3.2.1. La invisibilidad de la escuela rural**

En el 2019 el Ministerio de Educación Nacional, a través de una encuesta realizada por el Sistema Interactivo de Consulta de Infraestructura Educativa (SICICED), determinó que existen 41.050 sedes rurales oficiales (MEN, 2017) que se encargan de ofrecer el servicio educativo en diferentes modalidades:

La mayor parte de las sedes rurales solamente ofrecen los grados de primaria (46,6%) y preescolar (37,5%), mientras que pocas ofrecen educación secundaria (8,4%) y media (5,1%). Solo 2,4% ofrece educación para adultos por ciclos (DANE, 2018., citado por Fundación Compartir, 2019, p.23).

Según las cifras oficiales, la escuela rural atiende a 2.379.794 estudiantes colombianos que corresponde a un 23,7 % de la totalidad de población escolarizada a nivel nacional (Fundación Compartir, 2019).

Pese a esta gran cantidad de sujetos que atiende la escuela rural, resulta paradójico las dinámicas que establece el país en torno a la educación rural, en tanto que “la historia de Colombia evidencia una ligera preocupación por la población campesina y el bienestar de los territorios rurales” (Cuesta, 2008, p.90). La escasa preocupación por las escuelas y por la educación que se lleva a cabo en estos lugares se debe, según Triana (2012), a que siempre se ha planteado la educación en términos generales, es decir, se engloba la palabra y se generaliza dejando de lado a un amplio segmento de la sociedad:

Cuando pronunciamos la palabra escuela, casi de forma automática se nos viene a la cabeza la imagen de una escuela urbana, como si fuera ésta el modelo genérico con el que se puede representar cualquier escuela. Desde ese primer visionado, se empieza a

cometer errores: tanto por pensar que todas las escuelas son iguales, por considerar que todas las escuelas de las zonas urbanas son idénticas, como por creer que en todos los espacios socioculturales y geográficos las escuelas son iguales a ese modelo genérico establecido. Y en este sentido podemos decir que ni todas las escuelas son idénticas, ni todas las escuelas de ciudad son iguales, ni todas las escuelas de todos los lugares posibles (urbanos y rurales) son coincidentes. Las diferencias existen, y en numerosos casos las escuelas son notoriamente distintas (Vázquez, 2008, p.1).

Ahora bien, una consecuencia de este tratamiento de la escuela rural consiste en la invisibilización de muchas realidades escolares. El tratar la escuela como una sola, el definirla de antemano y en considerar cierta homogeneidad, hace que se silencie estos contextos y no sean tenidos en cuenta más que como variables estadísticas y poblacionales. De hecho, esta visión por parte del Estado no es nueva, siempre ha existido una lógica netamente urbana, lo que hace que lo rural se encuentre fuera del espectro político “menos de la mitad de las administraciones confieren importancia especial a la educación rural” (MEN, 2012, p.8).

Dicha invisibilidad se expresa en dos dinámicas, en primer lugar, la educación rural se concibe desde la simplicidad, en términos concretos, la agenda política resuelve el problema de la educación rural adecuando aquello que se estipula para la educación urbana, generando tanto homogenización como una simplificación de estos territorios “la invisibilidad de la escuela rural, entendida generalmente más como un problema que como una solución, se ha correspondido con el desconocimiento de la diversidad del mundo rural, la incapacidad para adecuar las políticas generales a entornos rurales” (Martínez, et al., 2011,p.3). En segunda instancia, y la consecuencia más grave, es que ve la perspectiva humana solo en términos numéricos:

Particularmente cuando se habla de la educación rural en Colombia y en América Latina, parece haber un especial énfasis en los aspectos sociodemográficos, que

ilustran acerca de las cifras de calidad de la educación o, en su defecto, de los desafíos que para la enseñanza acarrea las condiciones del contexto. La educación rural en clave sociodemográfica enfatiza en niveles de escolaridad, dedicación y movilidad social. Parece darse una yuxtaposición de ideas e idearios. Todos ellos, dominantes basados en el desarrollo del capital, la tecnificación y la productividad (Echavarría, et al., 2019, p.38).

Esta invisibilidad no solo homogeniza los territorios, sino que también instrumentaliza y le quita la identidad a los sujetos que habitan estos espacios sociales. Aunque las estadísticas pueden establecer una aproximación a la educación rural, no son suficientes para comprender la complejidad de las diversas realidades sociales. La educación rural, tal y como lo plantea Echavarría y otros (2019) “tiene un rostro, una historia y unas condiciones de humanidad” (Echavarría, et al., 2019, p.24) que no logran comprenderse mediante una aproximación numérica.

Y es que la preocupación por la educación rural en el país se ha caracterizado por cierta intermitencia. La respuesta estatal se ha dirigido a ver la educación rural solo en términos de cobertura y calidad; sin embargo, estos esfuerzos no han sido suficientes para comprender la complejidad del entramado social.

### **3.2.2.Las desigualdades en la escuela rural**

En la escuela rural sucede algo característico. Dentro de los discursos políticos se va a señalar como un tema importante de atender; pero, y de manera simultánea, lo rural va a ser clasificado como una educación de tercera y va a sufrir una serie de desigualdades estructurales que la llevan a ser siempre clasificada como “perdedora”; sin embargo, esta etiqueta que asume la escuela rural es el resultado de unas políticas poco efectivas, una mala gestión y la exclusión constante de las realidades sociales que se viven en estos contextos.

Ahora bien, se puede advertir que el sistema educativo colombiano permanentemente ha juzgado a la educación rural. Se señala que la calidad de la educación no cumple con los estándares pactados, que los esfuerzos de los gobiernos por mejorar la cobertura no son correspondidos con los resultados y que, por consiguiente, la culpa va a recaer tanto en maestros como estudiantes por desaprovechar estas inversiones. No obstante, lo que no se percibe es que a nivel estructural el Estado ha distribuido los recursos de manera desigual debilitando a la educación rural y haciendo de ella una educación de tercera dentro del campo educativo.

Perfetti (2003) analiza, por ejemplo, que durante el período 1993 a 1997 la inversión en educación se dirige mucho más a las zonas urbanas que a las rurales, solo el 35 % del total se destina específicamente a la educación rural. Estas cifras solo se ven agravadas con los años subsiguientes: “En 2014, el gasto público en educación fue de 4,6 % del PIB, pero Fedesarrollo calcula que solo el 0,5 % del PIB se destina a educación rural” (González, 2016, p.11); desde esta perspectiva, los discursos políticos en donde resalta la importancia a la educación rural contrastan con el verdadero tratamiento que se le da.

Basta con analizar las políticas educativas y el nivel de impacto y cumplimiento que tiene estas en la realidad social de las escuelas rurales. Desde la esfera administrativa se concibe a la escuela rural simplemente como una institución receptora, es decir, a nivel estatal, se ven como pequeñas unidades que componen las secretarías de educación y en donde resulta necesario hacer llegar ayudas y amparos que le permitan a estas instituciones subsistir y sortear las difíciles condiciones que cotidianamente atraviesa. Estos esfuerzos por parte del gobierno no son solo económicos, sino que pueden tomar diversas formas como, por ejemplo, elaboración de material, capacitaciones, talleres, incentivos, foros, encuentros, alimentación, transporte, etc (Ver Tabla 10).

**Tabla 10***Inversión estatal para la educación rural en Colombia (2010-2017)*

Año	Inversión estatal
2010	Se considera a los Modelos de Educación Flexible (MEF) como el principal medio para solventar los problemas de la educación rural; se atiende 30.211 estudiantes rurales bajo estos modelos. Además, se firma el decreto 521 del 17 de febrero de 2010 para incentivar económicamente a los docentes rurales que prestan su servicio en zonas de difícil acceso.
2011	En este año se sigue pensando en la cobertura y en los MEF. Se acompaña a las escuelas normales para capacitar a futuros docentes en temas de ruralidad.
2012	No solo se piensa en la cobertura, sino en la calidad, por lo tanto, se destina material pedagógico a 500 sedes rurales ubicadas en 7 secretarías de educación. Los recursos aumentan 4.7 % más que el año inmediatamente anterior.
2013	Se mantiene la política de calidad capacitando a los docentes en saberes propios de las áreas de lectura, matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas; con esta estrategia se llega a 8900 maestros de educación básica y media, 1769 sedes y 35 entidades territoriales.
2014	En el 2014 se invierte en material pedagógico para los estudiantes y se conserva la línea de capacitación de los docentes rurales.
2015	Se diseñan materiales y capacitaciones en torno a Modelos Educativos Flexibles, Estrategia Pedagógica en Lenguaje, Escritura y Matemáticas (LESMA), Cartillas - English for Colombia – ECO y Kits de Desarrollo Profesional Situado (DPS), se llevan a cabo foros locales, regionales y se realizan consultorias.
2016	El Ministerio invierte en alimentación, transporte escolar, arreglo de infraestructura, prevención del embarazo adolescente y proyectos que aumenten la matrícula.
2017	Se pretende en capacitar y formar capital humano para atender los acuerdos de paz e integrar a las poblaciones rurales a la economía nacional.

Fuente. Elaboración propia a partir de los datos de Rendición de Cuentas MEN (2010-2017).

Estas medidas, aunque se constituyen en un esfuerzo importante para atender a la población rural escolarizada, todavía no impactan de una manera contundente a los contextos

rurales, pues el gasto público frente a lo que se le otorga a la educación urbana sigue siendo desigual.

El tratamiento que el Estado colombiano le ha dado a esta institución es el principal detonante para que surjan las denominadas brechas entre la educación urbana y rural. Estas brechas reposan en diversos informes del Ministerio de Educación y se convierten en un factor crucial que posibilita juzgar a la educación rural; sin embargo, y aquello que no contempla, es que estas grietas no son solo el resultado de las mismas dinámicas internas, sino que también se generan por el rezago en que se tiene a estas instituciones dentro del panorama nacional.

Si se analiza la documentación oficial se puede identificar que existen tres grandes brechas que separa a la educación que se imparte en las ciudades y en el campo colombiano; estas disparidades van a configurar, a fin de cuentas, la desigualdad de la escuela rural.

Por un lado se puede identificar, como uno de los factores diferenciadores, a la cobertura en la educación básica y media. El servicio educativo que actualmente se le ofrece en las zonas rurales resulta insuficiente, ya que no garantiza la universalización de la educación ni da cuenta del desarrollo de unos aprendizajes que le permiten a los sujetos participar en la sociedad general. Perfetti (2003) advierte que en el año 1998 la escolaridad rural era solo la mitad que la urbana; sin embargo, después de ese año, los índices han ido subiendo aunque no lo suficiente para asegurar el derecho a la educación a todos los niños, niñas y jóvenes tal y como se plantea en la misma Constitución Nacional (Congreso de la República, 1991).

Esta baja cobertura se debe, principalmente, a dos factores: en primer lugar, al abandono estatal y la violencia que se sufre en estas zonas y, en segunda medida, a que la mayoría de las escuelas rurales ofrecen únicamente educación primaria; los sujetos que quieren continuar con sus estudios tienen que desplazarse a las cabeceras municipales exponiendo su propia seguridad y asumiendo los costos que esto implica. Este último factor hace que solamente el 13,8 % de los

niños entre 12 y 15 años en la zona rural pueda continuar su educación secundaria (DNP, 2014., citado por MEN, 2017):

Al terminar el 2015, en Colombia había más de 5 millones de niñas, niños y adolescentes fuera del sistema educativo nacional, un tercio del total de menores de edad que habitan el país. De esta población que no asistía a la escuela, el 40 % vivía en zonas rurales afectadas por el conflicto armado. Hoy en día, esta situación no ha cambiado significativamente (Hernández, 19 de Mayo de 2018, p.1).

Otro de las brechas que persisten, pero que no se desliga de la anterior, consiste en el analfabetismo rural. Según el MEN (2017) la falta de oferta del servicio educativo en las zonas más dispersas ha generado que una gran porción de la población rural no haya accedido ni siquiera un año a la escolarización:

La brecha en analfabetismo, de igual forma, se ubica en 8,6 puntos porcentuales, teniendo en cuenta que la tasa de analfabetismo para las zonas urbanas (cabeceras) es de 3.52% mientras que la de la zona rural (centros poblados y rural disperso) es de 12.13% (para la población mayor a los 15 años) (MEN, 2017, p.22).

Sin embargo, - y aquí se plantea la última brecha - existe cierto porcentaje del total de la población rural que puede acceder a la educación, no bajo las mejores condiciones, pero al menos pueden integrarse. Esta integración se da bajo unos parámetros inferiores a los urbanos: el rezago es abismal. Así lo plantea González:

El énfasis en Colombia en la mejora de la calidad de la educación en los últimos años no ha logrado reducir las brechas. Según funcionarios del Ministerio de Educación, las pruebas de conocimientos PISA realizadas a los alumnos muestran que la brecha media entre una niña rural y un niño urbano, en términos de escolarización, es de tres años. Es decir que, incluso ubicados formalmente en el mismo curso escolar, la

brecha de calidad implicaría tres años menos de escolarización (González, 2016, p.11).

Dada estas desigualdades estructurales, la escuela rural se torna un asunto problemático para el Estado, pero, a su vez, simple de solucionar mediante la implementación de políticas de índole intervencionista. El tratamiento que el gobierno le da a la educación rural y las brechas que la conforman, resulta más que zanjado mediante la flexibilización de modelos que tienden a reducir numéricamente los problemas de cobertura, analfabetismo y calidad. No obstante, el consciente descuido de la ruralidad en la esfera gubernamental hace que estos problemas se mantengan constantes en el tiempo.

### **3.2.3. Los problemas de la escuela rural en Colombia**

La escuela rural enfrenta problemas cotidianos que emergen de las mismas desigualdades sociales. Estas vicisitudes son vividas, de primera mano, por unos sujetos que al transitar dentro de los límites institucionales hallan constantemente trabas que les impide estar en la escuela y gozar del derecho fundamental de la educación. Y es que las desigualdades a las que se encuentra sometida la escuela rural en Colombia van más allá de la visión estadística y se enquistan en unas realidades sociales particulares en donde prima la necesidad:

En las zonas rurales, por ejemplo, sólo el 37 % de los centros educativos tienen agua potable, mientras que en la ciudad el 100 % de los colegios tienen garantizado este servicio. Algo parecido ocurre con el acceso a internet. En las urbes, 91 de cada 100 colegios tienen wi-fi o banda ancha, pero en el campo sólo 53 de cada 100 pueden disfrutar de este privilegio. Otros índices similares, como la electricidad, las líneas telefónicas activas y los baños en buen estado, condiciones de infraestructura mínimas para el buen desempeño de los estudiantes, confirman que, lejos de cerrarse, estas brechas se mantienen y se complejizan (Hernández, 2018, p.1).

Sin embargo, hay que señalar que la escuela rural no es la única institución que se encuentra sometida a estas privaciones, el panorama del contexto rural también resulta ensombrecedor. Según el MEN (2017) el 44 % de la población rural en el país se encuentra categorizada en pobreza multidimensional, en donde las familias no tienen acceso a la salud, a la educación ni a un trabajo que les proporcione seguridad social. Esto hace que el contexto rural, incluyendo la escuela, pasen por múltiples privaciones. Si bien, en los últimos años el país presenta una leve mejoría en la materia, aún existe una enorme disparidad entre el campo y la ciudad (Osorio.,et al, 2011). Las necesidades de la misma población sumadas con las medidas paliativas que el Estado diseña para la escuela rural, se convierten en la fórmula predilecta que reproduce la desigualdad:

Las escuelas rurales en el país configuran un foco importante de reproducción de inequidad social y educativa en el país debido a las múltiples necesidades que presentan en términos de infraestructura, alimentación, transporte, acceso a servicios básicos, materiales pedagógicos, propuestas educativas pertinentes para los contextos y formación docente (Fundación Compartir, 2019, p.21).

Estas privaciones empiezan a hacer mella en los sujetos y configuran uno de los grandes problemas que ha acompañado a la escuela rural desde sus inicios: la deserción. Esta problemática es el resultado de dos factores particulares, en primer lugar, la pobreza que pervive en el contexto rural que puede llegar a motivar la decisión en los jóvenes de abandonar la educación y, en segunda medida, la falta de factores de protección dentro de la escuela rural para garantizar la permanencia y promoción de los sujetos.

Dentro del primer factor, el estudio de Serrano y otros (2015) advierten que el trabajo infantil en las zonas rurales es un elemento determinante a la hora de analizar la deserción escolar rural. La dinámica de pobreza y falta de oportunidad, hace que los menores asuman

responsabilidades adicionales al estudio generando bajo rendimiento escolar y, finalmente, el abandono académico de la institución, Martínez y otros, señalan que (2016):

(...) la alta tasa de deserción en la educación secundaria puede estar relacionada con el trabajo infantil que en las zonas rurales, según autoreportes - que pueden estar subestimados - llega al 9 % (SEDLAC,2015). Adicionalmente, el costo de oportunidad de asistir al colegio aumenta después de los 13 años, cuando los niños empiezan a tener la fuerza para realizar labores productivas y remuneradas como jornaleros o en sus propias parcelas durante las cosechas, o en actividades como el transporte o la carga de bultos. Los estudios relevan también que en las zonas rurales los jóvenes tienen mayores costos indirectos relacionados con la educación secundaria o media, ya que son necesarios más útiles escolares, herramientas alimentación y, sobre todo, debido al costo y al tiempo de transporte (Martínez, Et al, 2016, p.1).

El problema de la deserción en la escuela rural es un problema constante en Colombia, por ejemplo, en el 2003 la tasa de deserción era de 24 % en zona rural, frente a un 13 % en la parte urbana (Perfetti,2003); en el 2008, por su parte, los datos señalan que de cada 100 matriculados en la escuela rural, 71 logran llegar a sexto grado, 60 a grado noveno y solo 48 a grado undécimo (MEN,2012); y, finalmente, en lo que respecta al 2016, las zonas urbanas tiene una tasa de permanencia de un 82 % y las zonas rurales solo de un 48% (Martínez, et al, 2016). Respecto al departamento de Cundinamarca, el panorama también es ensombrecedor. Entre el 2013 y el 2019, la deserción ha aumentado en 0,5 punto porcentuales (Gobernación de Cundinamarca, 2020), lo que ha generado toda unas políticas de permanencia y una inversión en transporte y alimentación escolar.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional en las últimas décadas también ha hecho múltiples esfuerzos con inyectar recursos a la escuela rural con el principal objetivo de reducir brechas y consolidar una institución mucho más equitativa; lastimosamente estas iniciativas se pierden precisamente porque no contemplan un enfoque territorial; desde una administración centralizada se hace un listado de necesidades sin tener en cuenta la visión de los sujetos ni mucho menos las características socioinstitucionales:

Entrevistador: ¿cuál cree que es el principal problema de la escuela rural?

Profesor 3: yo digo que los recursos, para uno tener algo de materiales hay que presentar muchos proyectos y gestionarlos [...] puede ser que el gobierno nos dé computadores, pero si no hay conectividad porque como la escuela es lejana, entonces estamos en desventaja, digamos que se pierde la intención de que llegue la tecnología en nuestros estudiantes (EAP.P3, comunicación personal, 8 de abril de 2019).

Si bien es cierto, la deserción y las políticas educativas con poca pertinencia son los temas más visibles a la hora de analizar la escuela rural, existen otras dificultades que se mantienen latentes e invisibles dentro de la realidad escolar. Dichos problemas conforman todo un universo temático con múltiples aristas; sin embargo, y para efectos de la exposición, es posible agruparlos como lo plantea Santamaría (1996) para generar una mejor comprensión de los mismos; según este autor en la escuela rural se puede tipificar los problemas si se atiende a diversos factores que constituyen el todo de la escuela rural, entre ellos se encuentran problemas asociados a los centros educativos, la comunidad, los profesores y los estudiantes.

En lo relacionado con los centros educativos, que es el escenario material que constituye la escuela rural, entre los problemas más acuciantes que tiene esta institución se halla las deficiencias de las instalaciones; la falta de personal o alta rotación del mismo; carencia de

materiales didácticos; problemas de índole sanitario y ausencia de una normatividad clara que regule los principios y fines de la educación rural. Frente a la comunidad, el listado de los problemas es encabezado por la falta de participación de la familia en la escuela, la desvalorización de la cultura rural en las prácticas educativas y baja expectativa de la educación en el campo colombiano. En tercer lugar se encuentran los maestros que, al igual que la familia, considera que el medio que los rodea no valora su preparación ni aprovecha al máximo la influencia que puede ejercer en estos contextos, esta dinámica genera en ellos ciertos sentimientos de soledad, desarraigo y una limitada socialización por tener un capital cultural disímil a las personas que rodean la escuela. Finalmente, se logra identificar unos problemas relacionados con los estudiantes, dentro de los más destacados se logra identificar la falta de motivación por los estudios cuando los contenidos no se encuentran relacionados directamente con el mundo de la vida, pobreza y alta tasa de inasistencia (Santamaría, 1996).

Estos problemas se han dado fuertemente en la cotidianidad escolar; no obstante, existe un elemento que los asemeja: son frutos tanto de desigualdad como del tratamiento que se le da a este contexto desde la esfera política. La escuela rural es concebida como una carga y un contexto sociocultural que debe ser constantemente intervenido; sin embargo, dicha preocupación resulta ligera y muchas veces paliativa, en tanto que la mayoría de políticas públicas han centrado su accionar en las zonas urbanas dejando de lado los diversos territorios rurales.

### **3.3. En la escuela rural**

Para Galván (2020) existen tres causas por las cuales la escuela rural se ha pasado por alto dentro del panorama nacional: en primer lugar, prima una mirada urbano-céntrica, es decir, se señala que los únicos problemas relevantes se hallan dentro de los límites de la ciudad y que no vale la pena indagar otros contextos en la búsqueda de nuevos fenómenos; y, en segundo

lugar, cuando se examina la escuela rural se prefiere atender a la educación indígena olvidando aquellas escuelas rurales que atienden a población diversa.

Estos dos factores ponen un velo infranqueable que imposibilitan explorar verdaderamente la naturaleza de las escuelas rurales, pues aún no se conoce ni la dinámica interna ni los sujetos y hechos que se viven dentro de los muros de la escuela. Dicho vacío es el que motiva la construcción de los siguientes apartados; se pretende indagar, desde el marco de la cultura escolar, la identidad de la escuela rural, así como los principios que soportan a esta institución.

### **3.3.1. La cultura escolar rural**

Durante mucho tiempo se consideró que la escuela funcionaba como un todo cohesionado: el currículo, las funciones de cada sujeto dentro de la comunidad escolar y las metodologías estaban completamente alineadas y estandarizadas, por lo tanto, la búsqueda de las perspectivas de los sujetos, de la cultura e identidad institucional resultaba una tarea por demás inútil, en tanto que las respuestas se hallaban en los programas y en los principios que soportaban la institución; sin embargo, y aquello que no contempló esta perspectiva, es que no es posible hablar de socializaciones totales; el sujeto no se encuentra completamente imbuido ni es un todo orgánico con la institución (Dubet, 2016), por el contrario, en el seno de las escuelas existe una “relativa diversidad cultural de los individuos y los grupos que interactúan en ella” (Velasco, et al, 2007, p.19).

En ese orden de ideas, no es posible hablar de una sola idea de escuela rural ni concebirla como una integralidad, ya que cada centro educativo posee unos principios constitutivos, unas identidades y unos sujetos que, constantemente, construyen, configuran y reconfiguran la cultura escolar:

En la práctica la escuela es un fenómeno complejo, diverso, y multidimensional, que además se ha desarrollado con cierto nivel de autonomía de otros fenómenos sociales. No es tanto que la escuela “cumpla mal” su supuesta labor funcional frente a pretendidas “necesidades de la sociedad” o del Estado, sino que su autonomía relativa exige considerarla como involucrada en efectos múltiples, contradictorios e imprevisibles (Miñana, 2002, p.3).

El asunto con la cultura escolar va más allá de relativizar un concepto y se anida en un nuevo abordaje que posibilita indagar en detalle las instituciones, es un mirar hacia adentro y, por supuesto, focalizar la atención “en lo que realmente ocurre, y les ocurre a quienes actúan al interior de las escuelas” (Elías, 2015, p.297). El análisis de la cultura escolar aplicado a la escuela rural es un ejercicio beneficioso, en tanto que posibilita mantener a raya aquellos discursos políticos que buscan determinar cómo son estas instituciones sin hacer el debido acercamiento a las mismas.

Para iniciar el análisis de la cultura escolar rural es preciso, en primer lugar, dejar de lado aquellas concepciones, ideas y representaciones que se tienen de esta institución y que constituyen una imagen falsa que se aleja de la realidad particular de la escuela en los contextos rurales; solo así es posible establecer una aproximación precisa de los fenómenos y de sujetos que allí se evidencian.

Otra de las tareas que se plantean, y que se auna a lo anterior, consiste en intentar definir qué se entiende por cultura escolar, pues es un concepto abordado por diferentes disciplinas y puede caer tanto en la inexactitud como en la ambigüedad, por consiguiente, resulta necesario realizar una aproximación al concepto para delimitar y guiar la mirada de la realidad social (Elías, 2015).

Las definiciones de cultura escolar son abundantes. Existe quienes la conceptualizan como aquellas relaciones que vinculan a los sujetos y consolidan comunidad (Cole, 1996); otros autores consideran que la cultura se acerca mucho al concepto de aprendizaje, pues involucra la aprehensión histórica de creencias, rituales y tradiciones (Sáez, 2006; Stolp, 1994); y, finalmente, existen perspectivas que advierten que la cultura escolar no solo es un “absorber”, por el contrario, este concepto se encuentra constituido por dos caras: una estática y otra dinámica. En lo referente a lo estático se advierte que las instituciones se soportan bajo unas normas y valores que constituyen su base y en las que los sujetos deben adscribirse tácitamente; sin embargo, también persiste el dinamismo en la cultura escolar, los sujetos no solo aprehenden normas, sino que al transitar por la institución pueden aportar, modificar y transformar parte de su mundo escolar (Elías, 2006).

Aunque a primera vista esta última perspectiva parece debatirse entre dos posturas (permanencia y cambio); estas visiones no necesariamente resultan antagónicas. De acuerdo con Elías (2006), esta bifurcación se debe a que el análisis de la cultura escolar ha estado atravesada por dos enfoques: el estructural funcionalista, en donde se centran el análisis de los fundamentos de la institución, así como la manera en que ejecuta los propósitos que le encomienda la sociedad a la escuela; y, por el otro lado, la tradición interpretativista que, a diferencia de la primera postura, concibe que el sujeto es el que construye la cultura escolar, por lo tanto, se estudia las interacciones sociales, los significados y la manera en que el sujeto se apropia y redefine con su acción los principios de la institución escolar.

Ambos enfoques ven elementos particulares de la institución escolar, pero no son del todo incompatibles. Si se toma las dos perspectivas, el análisis de la cultura escolar rural puede constituirse en una herramienta mucho más completa y potente, en tanto que se puede identificar las constantes relaciones entre el sujeto y la estructura escolar rural (Rivas, 2003, citado por

Guzmán, 2016); en este orden de ideas, un acercamiento de la cultura escolar rural debe partir, formalmente, del análisis de la organización institucional, allí se pueden identificar los principios y valores de la institución (estructura); luego es importante hacer un acercamiento a los sujetos que, a fin de cuentas, son los protagonistas de esta trama social, en sus acciones encarnan los fundamentos de la institución y, de manera simultánea la construyen, pues la cultura escolar es: “el proceso de continua producción, actualización y transformación de modelos simbólicos, a través de la práctica individual y colectiva, en contextos específicos y socialmente estructurados” (Durham, 1984, p. 79).

### **3.3.2. La estructura de la cultura escolar rural**

La escuela rural, como toda institución, descansa sobre una estructura particular que determina tanto sus fines como las lógicas de su propio funcionamiento. Dicha estructura no se encuentra desligada de la misión que la sociedad le encomienda ni de ciertas políticas que regulan su acción. El ahondar sobre la estructura de la escuela rural, y analizarla desde una perspectiva compleja, implica comprender que esta institución posee un lugar tanto en la sociedad como en los municipios en que se ubica y que, además, se consolida bajo un determinado orden administrativo y organizativo que guía su acción. Si bien, la política educativa colombiana ha considerado explícitamente que la categoría “escuela rural” es única y que debe perseguir una determinada meta según el gobierno de turno, existen matices y tipologías, puesto que esta institución debe adaptarse al medio y prestar su servicio ajustándose a unas determinadas condiciones geográficas y sociales:

La escuela rural está inmersa en un contexto que tiene, a la vez, en sí misma, pues tan solo con su presencia en los territorios se le reconoce su sentido y posibilidad de lo comunitario. Esto, que no sucede necesariamente en escuelas urbanas, le hace constituirse en más que un establecimiento puramente escolar, al recoger, sin

proponérselo y a través de la interacción permanente con diferentes actores, los discursos que son la historia y actualidad del entorno y que la van configurando de múltiples maneras (López , 2019, p.94).

Dentro de estas adaptaciones -o mutaciones- la escuela rural puede estructurarse de diversas formas según la misma necesidad del contexto: se puede acudir a metodologías activas para atender a la población; a la enseñanza personalizada cuando no existe la suficiente matrícula; es posible modificar el calendario académico por época de cosechas o condiciones climáticas y de acceso; reformarse por la necesidad del mismo servicio como, por ejemplo, las denominadas *escuelas unitarias*, en donde un solo docente atiende a una población de estudiantes de diferentes niveles y edades (multigrado); o, finalmente, conservar la estructura de la escuela urbana, debido a la matrícula, a la cantidad de docentes y las ventajas geográficas en las que se ubica.

Estos dinamismos de la escuela rural, efectivamente, dependen de lo territorial, pero tampoco constituyen un factor determinante; aunque la institución puede modificar las maneras en que presta el servicio educativo según las mismas necesidades del contexto, existen fundamentos institucionales que en cierto modo se conservan. De acuerdo con Dubet y Martucelli (1996), el papel de la institución escolar es claro; la escuela no finaliza su trabajo cuando transmite unos contenidos, sino cuando se convierte en un puente entre los sujetos y una cultura general, por ende, el ejercicio fundamental de la escuela rural consiste en socializar para luego integrar al sujeto a una estructura social mucho más amplia.

Pero para socializar, la escuela rural debe pasar primero por integrar a la población. Si se analiza la esfera de la política de la educación rural se ve una clara tendencia por acoger, atender y cobijar la mayor cantidad de sujetos. En el Plan Decenal de Educación (2016-2026) se establecen lineamientos para lograr la cobertura universal de la población rural, se habla de

garantizar infraestructura, transporte, alimentación y calidad (PNDE, 2017). Por su parte, el Plan de Desarrollo 2019-2022 titulado “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” (Congreso de la República, 2019), asume varias líneas de trabajo en los contextos de educación rural, entre ellas se encuentra: la atención a la primera infancia, la flexibilidad, el mejorar la calidad de la educación en todos los niveles y reducir brechas de acceso y permanencia. Y, finalmente, a nivel departamental, el Plan de Desarrollo de Cundinamarca “Unidos podemos más” (2016-2020), conserva esta linealidad buscando reducir la deserción y optimizar la cobertura con calidad (Gobernación de Cundinamarca, 2017).

Estas estrategias políticas le otorgan dos objetivos institucionales a la escuela rural, por un lado, integrar a la mayor cantidad de población al sistema educativo, y por el otro, flexibilizar sus servicios para mantener a los sujetos dentro del sistema. Ya cuando los sujetos se encuentran integrados la escuela rural empieza a operar vinculando a los estudiantes con una cultura mucho más general o de interés colectivo (Eguzki, 2008):

[Uno de los objetivos de la educación secundaria es] el estudio de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad y el estudio de las ciencias, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social (MDC.C1, p. 42).

La función de socialización de la escuela rural se da en unas condiciones de imposición, es decir, aunque en la institución existe una cierta flexibilización en cómo se presta el servicio educativo, también persiste unos elementos que son fijos e invariables; la escuela rural debe imponerse al contexto para enseñar, instruir y formar un sujeto según lo estipulan unos principios generales, ya que “la escuela rural siempre ha sido “para” la gente del campo y no “de” la gente del campo” (Civera y Antón, 2018, p.14):

La escuela rural se convierte entonces en un vehículo homogenizador de la cultura rural, al superimponer a la forma de vida existente en el campo la visión de lo moderno a través de su modo de pensamiento, que es más abstracto, que representa el pensamiento científico y racional del cual es portadora la institución escolar (Parra, 1988, pp. 318-319).

Esta manera particular de integración genera una crisis en el sujeto, pues se adquieren unas ideas en la socialización que no coinciden con las de su propio contexto (Parra, 1999); no obstante, la escuela rural permanece imperturbable y persiste en la labor que le encomienda el Estado:

La formación de capital humano y social es entonces una gran tarea para el sector educativo. La experiencia mundial muestra que la capacidad técnica y de asociación es condición indispensable para que los pequeños productores rurales afronten con éxito asuntos como la industrialización y las relaciones con las grandes empresas agroindustriales y el Estado, la financiación, la asistencia técnica y la comercialización (MEN, 2015, p.17).

Este mandato de la sociedad general resuena e impacta casi inmediatamente dentro de los preceptos de la escuela rural. La institución replica aquello que se le ordena; así se puede apreciar en uno de los manuales de convivencia en donde prima una formación técnica y para el trabajo: “La institución [...] busca ofrecer modalidad bachiller técnico con especialidad agroindustrial para otorgar el título de procesamiento de alimentos lácteos y cárnicos” (MDC.C2, p. 7).

Si la perspectiva es económica o si esta tipología de sujeto no es adecuada para el contexto poco importa; la escuela continúa su marcha, lo que le interesa es perfeccionar sus estrategias, pulir sus técnicas para consolidar la tarea que le fue encomendada; en definitiva, la

escuela rural desconoce dentro de su propia práctica el contexto social en el cual se encuentra inmerso, configurándose un gran problema: una frontera infranqueable entre la escuela rural y el mundo social que la rodea:

En estos medios la escuela es una institución exótica, una entidad forastera que no dialoga con la vida de los campesinos. Difunde una cultura extraña, de fuera, una cultura que solo vibra cuando se le observa a la luz de la creciente expansión del modo de vida urbano (Cataño, 2015, p.35).

Así como la escuela rural desprecia el contexto, la misma suerte la corren los niños, niñas y jóvenes que asisten a sus aulas. La institución, desde una perspectiva estructural, los visibiliza simplemente como receptores de normas, seres cumplidores y beneficiarios del servicio educativo, pero no como verdaderos sujetos: “[es deber del estudiante] acatar las órdenes impartidas por los docentes [...]” (MDC.C3, p. 28) y, asimismo, “guardar compostura, respeto y civismo en los actos públicos, en las actividades comunitarias, institucionales y extracurriculares como muestra inequívoca de la educación integral que se le imparte” (MDC.C3, p. 27).

Pese a esta normatividad y las funciones pasivas que se le asignan a los jóvenes dentro de la institución, la escuela rural no logra una conquista completa sobre estos individuos. Dentro, y al margen de la institución, el joven es capaz de perseverar, pues la escuela rural, por más coercitiva que sea, no puede mantener fuera de sus límites ni el contexto ni la subjetividad de los actores, generando un conflicto entre los valores institucionales y el mismo sujeto:

Entrevistador: ¿cuál es el principal problema de esta escuela?

Profesor 1: el principal problema es que los jóvenes valoran mucho más el trabajo que el estudio, entonces a ellos les ofrecen plata... por limpiar pesebreras, por guadañar[...] y prefieren eso que venir a estudiar. A ellos no les gusta estudiar, hay

mucho ausentismo y eso hace que la labor de uno como educador se vea perjudicada (EAP.P1, comunicación personal, 11 de abril de 2019).

La escuela rural no funciona como una maquinaria cuyo fin último se limita a la enseñanza de un rol y la adhesión del sujeto a la sociedad; por el contrario, esta institución se convierte entonces en un lugar importante para los sujetos, pues el asistir allí implica para ellos ir más allá del interés por aprender unos contenidos academicistas. Para Osorio y otros (2011) los jóvenes rurales asisten a la escuela para encontrarse con el otro, con sus pares y así poder establecer relaciones fuera del ámbito familiar:

Profesor 1...aquí en el colegio... A ellos [Los jóvenes] les gusta venir al colegio porque están con sus amigos, con sus novias, así no parezca cierto a ellos no les gusta mucho las vacaciones porque tienen que trabajar en las fincas, reciben castigos de los papás. Aquí es como un “descampadero”, por decirlo de algún modo...para que ellos descansen (EAP.P1, comunicación personal, 11 de abril de 2019).

Estos elementos estructurales mencionados hasta ahora permiten la identificación de varios aspectos relacionados con la cultura escolar rural. En primer lugar, se puede reconocer que existen unos fundamentos ideológicos que justifican la existencia de la escuela rural y que fácilmente pueden hallarse en los postulados políticos, en estos estamentos se advierte que el trabajo de esta institución debe estar centrado en la integración de las comunidades más necesitadas; por eso no es casual que estas instituciones inicialmente hayan sido ubicadas en regiones con altos índices de pobreza y la vulnerabilidad (Hernández, 2014). En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, si el objetivo de la escuela es acoger a las comunidades, resulta necesario ceder un poco y ser capaz de flexibilizar los servicios que ofrece para poder adhesionar a la mayor cantidad de población, por lo cual la institución es capaz de transformar sus metodologías y hasta su misma estructura, pero, al mismo tiempo, se mantienen factores

invariantes como el objetivo misional que se le asigna a esta institución. En tercera instancia, los esfuerzos que hace la escuela rural y el Estado en general se dan, principalmente, por el valor que la sociedad le da los estudios como el principal mecanismo que le permite a los sujetos tanto la movilidad social como la transformación de sus condiciones materiales (Tenti, 2000), respecto a esto último, la escuela rural desde la misma Constitución Nacional se le otorga el papel de formar capital humano para la economía y convertir a estos sujetos en seres productivos (Congreso de la República, 1991); sin embargo, estos valores institucionales no son del todo compartidos por los sujetos, ellos viven el espacio escolar de múltiples maneras yendo más allá de lo netamente académico (Reyes,2010), por lo tanto, se presenta una constante pugna entre el sujeto y aquello que se estipula en las normas institucionales (Ver Tabla 11).

**Tabla 11**

*Características estructurales de la cultura escolar rural.*

Característica	Descripción
Fundamento ideológico	A nivel estatal la escuela rural se le asigna la tarea de integrar y reducir las brechas de desigualdad, por lo tanto, la escuela puede ajustarse a algunas características de la comunidad para prestar un servicio pertinente.
Valor institucional	La educación es el principal medio para cambiar las condiciones de las comunidades rurales. Los jóvenes rurales deben ser productivos e integrarse a la economía nacional.
Normas	El sujeto debe ser capaz de ajustarse a los mecanismos institucionales; su comportamiento y actitudes no pueden convertirse en un obstáculo en la misión que el Estado le encarga a la escuela rural. Se pretende que el sujeto sea maleable y que el contexto social no interfiera con la tarea de socializar e integrar.
Valores no compartidos	El sujeto conflictúa con los principios institucionales y no se encuentra integrado por completo. Vive a su manera la institución escolar y asiste a ella con intereses diversos.

Fuente. Elaboración propia.

En definitiva, la cultura escolar rural desde la dimensión estructural se encuentra enmarcada dentro de una gran tensión, por un lado, se halla un contexto que tiene sus propios valores y, por el otro lado, una cultura institucional que con sus lineamientos y normativas intentan implantarse con el único objetivo de borrar las marcas del contexto y de la subjetividad, todo esto con el único fin de integrar.

### **3.3.3. Los maestros rurales en Colombia**

No es posible comprender la cultura escolar rural sin contemplar aquellos sujetos que cotidianamente la viven, la reproducen y, por supuesto, la transforman. El acercarse a estos individuos implica alejarse –no del todo- de una perspectiva formal y normativa que lleve a conocer la identidad a ese sujeto y captar las diversas lógicas que subyacen a sus propias acciones.

Si nos acercamos a los sujetos que habitan la escuela rural nos encontramos, en una primera capa, a los maestros rurales; ellos juegan un papel valioso a la hora de aterrizar los principios que se estipulan desde la esfera estructural, pero, al mismo tiempo, y a través de su práctica, configuran unas tradiciones, normas, maneras de proceder y unas expectativas particulares que aportan a la comprensión de la cultura escolar rural. En ese orden de ideas, este numeral inicia con una caracterización de estos sujetos con el propósito de saber quiénes son, qué define su práctica y la identidad que ellos mismos asumen dentro de la cultura escolar rural.

En el 2002 las estadísticas evidenciaban que había 106.055 maestros activos trabajando en los contextos rurales en Colombia. Esta cifra, contrastada con la cantidad total de maestros en esa época, mostraban que solo una cuarta parte, es decir, el 24,5%, correspondían a docentes rurales (Fundación Compartir, 2019). Dieciséis años después, específicamente en el 2018, la cantidad del magisterio rural no ha fluctuado mucho:

Para el año 2018, en el país se encuentran vinculados 309.883 docentes, de los cuales el 34 % (106,679) está en zona rural; el 64 %, en la zona urbana; y el porcentaje restante no cuenta con registro en zona (Fundación Compartir, 2019, p.33).

Respecto al departamento de Cundinamarca, se puede hallar que el 62.06% de los docentes se encuentran trabajando en establecimientos educativos urbanos, mientras que solo 37.94% ejerce su trabajo en zonas rurales (Gobernación de Cundinamarca, 2020). Otro dato importante es la conformación de este magisterio, según datos del MEN (2017) la mayoría de docentes rurales son mujeres con una cifra cercana a las 63.239, en contraste con los hombres, cuya cantidad no supera los 40.255 maestros.

Estas cifras señalan que el magisterio rural es inferior al urbano y este dato no necesariamente se relaciona con la cantidad de instituciones rurales y lugares de trabajo, pues en la actualidad existen escuelas rurales sin maestros y en estado de abandono. El que haya menos cantidad se debe a que ser docente rural implica afrontar una serie de dificultades; los profesores rurales se encuentran en desventaja frente a sus colegas de la zona urbana. La dispersión geográfica se convierte, en muchos casos, en uno de los principales problemas que enfrentan estos sujetos. Para los maestros rurales la distancia se puede convertir muy fácilmente en un factor de marginalidad, en tanto que desempeñar sus funciones en esos lugares casi siempre implica el sacrificio de la vida familiar:

Profesor 1: a mí me toca vivir aquí. Toda mi familia está [...], en Bogotá, entonces imagínese tener que viajar todos los días, sería muy duro, además de caro por los mismos peajes. Yo vivo aquí de lunes a viernes. Los viernes en la tarde salgo para Bogotá para compartir con mi familia. Esto mientras me sale una plaza más cerca (EAP.P1, comunicación personal, 11 de abril de 2019).

Ser docente rural no es una elección; González (2016) sustenta que la mayoría de maestros rurales se encuentran subcontratados, es decir, son sujetos que no pertenecen a la planta general del magisterio, debido a la mayoría de los docentes que se encuentran directamente vinculados prefieren: “concentrarse en la cabecera municipal, mientras que los demás son destinados a las áreas más rurales y dispersas” (González, 2016, p.10):

Otra característica particular de la planta docente en zona rural es que el porcentaje de docentes y directivos docentes vinculados a través de nombramiento en propiedad es inferior al porcentaje en zona urbana. Los nombramientos provisionales en vacantes definitivas en las áreas rurales en el período 2012-2015 fue, en promedio, 11% superior al área urbana. (MEN,2017, p.38)

Este dato muestra que ser docente rural sea una situación temporal mientras que se obtiene un mejor lugar, en otras palabras, se llega a ser docente rural por el azar, por un mal azar. Otra de las razones por las cuales la mayoría del magisterio evita trabajar en las zonas rurales es por la falta de reglamentación que regule el servicio. La única normativa que existe es el decreto 521 del Ministerio de Educación que establece, como incentivo, una bonificación mensual que corresponde a un 15 % sobre el salario, y que solo se otorga a los docentes rurales cuyos lugares de trabajo sean tipificados como de difícil acceso. Según datos de la Fundación Compartir (2019), solo el 61,1 % de los docentes rurales vinculados recibe esta bonificación. Esta falta de reglamentación, y que los incentivos no lleguen a la totalidad de los maestros rurales, genera tanto desprotección como falta de unos lineamientos claros para el ejercicio de sus funciones particulares.

Por otro lado, existen a la par problemas de abandono y la falta de inversión tanto en la infraestructura escolar como en las condiciones mínimas; esto, a fin de cuentas, dificulta la práctica educativa y desalienta la vinculación de nuevos profesores en estas zonas:

Profesor 3: a mí me dan diez libros para treinta estudiantes, aquí en la vereda ni papelería hay, no hay fotocopias... y más encima toca disque hacer laboratorios. Aquí no hay nada de eso, aquí toca todo con las uñas. Me da pesar porque los estudiantes se pierden de mucho (EAP.P3, comunicación personal, 8 de abril de 2019).

Hay que mencionar, además, que existen diversos juzgamientos que desde la perspectiva institucional estigmatiza al magisterio rural y su ejercicio. Para el Ministerio de Educación, los maestros rurales son, en su mayoría, sujetos que se caracterizan por su baja preparación como profesionales y, por lo tanto, responsables de la baja calidad educativa. Al respecto el MEN (2017) señala que:

Los educadores de las zonas urbanas presentan mayores niveles educativos, por cuanto tienen estudios de especialización, maestría o doctorado. Esta situación es contraria en las zonas rurales, donde el porcentaje de educadores con título de bachiller, bachiller pedagógico, normalista es mayor que en las zonas urbanas (MEN, 2017, p.45).

Sin embargo, se puede advertir que, efectivamente, las diversas secretarías de educación de la mano del gobierno nacional han estimulado diversos programas que buscan la cualificación y formación docente para el área rural, pero el aislamiento geográfico, la distancia y el costo de los transportes, genera que estos sujetos sean los que menos participen en estos procesos de actualización (Zamora, 2006).

Resumiendo, desde lo estructural los maestros rurales son constantemente marginados y juzgados sin contemplar que su práctica se lleva a cabo bajo las condiciones más adversas; no obstante, y aquello que no se contempla en las estadísticas, es cómo los maestros llevan a cabo su práctica dentro de los contextos y cómo estas dinámicas estructuran parte de la cultura escolar

rural; en este orden de ideas, es importante acercarse a una visión un poco más local para aportar a la comprensión de este sujeto.

Una de las grandes diferencias con el magisterio urbano, es que los profesores en el área rural, por las mismas condiciones geográficas y de acceso, deben permanecer dentro de las comunidades en las que laboran. Esta característica conlleva no solo a una integración, sino que, además, una expectativa social fuerte de la población hacia sus maestros; las comunidades consideran que los profesores deben comportarse de una manera intachable y ser un modelo de conducta para todos “se espera que el maestro [rural] encarne las virtudes sociales, que sea el representante más acabado de la moral colectiva: el modelo de conducta para niños y padres de familia” (Cataño, 2015, p.68).

Dicha expectativa social no solo se va a dar en el afuera de la escuela rural. La misma normatividad de la institución asigna unas funciones organizacionales y un modo de vida en específico: [el docente se caracteriza por ser] un individuo idóneo(a) para el cargo con una moral y desempeño irreprochable” (MDC, C3, p.13); estas características que se le suman a las responsabilidades propias de la profesión tienen por objetivo mostrar un parámetro para todos, en otras palabras, convertir al profesor en un modelo social a seguir para los demás: “Que el estudiante pueda ver en su profesor un ejemplo a seguir por su buen comportamiento, estética y presentación (MDC, C2, p.20).

Ese papel que le otorga la institución le asigna un perfil específico que lo lleve a constituirse como un sujeto preparado para enfrentar las dificultades propias de su ejercicio:

[el profesor debe ser] Una persona equilibrada, de formación integral, justa y racional, que reconozca los cambios biosíquicos en el desarrollo humano y que practique los valores humanos, para comprender, saber enfrentar y orientar, los

comportamientos temerarios, inadecuados o inmaduros de los estudiantes (MDC, C1, p.20).

Dicho perfil conlleva a estar al tanto de unas tareas: en primer lugar, una labor constante de vigilancia con aquellos sujetos que, a nivel estructural, le son encargados: “el docente debe tener bajo su control el grupo completo de estudiantes” (MDC, C2, p.27); y, en segundo lugar, a mantener una actitud constante de alerta y monitoreo sobre las conductas:

Debe indagar las razones de conductas inusuales de sus estudiantes que causen bajo rendimiento académico o problemas de convivencia, para brindar ayuda profesional a sus estudiantes (MDC, C1, p.36).

Dicha indagación desemboca en una función que se puede nombrar como pastoral. El maestro rural, como ejemplo, debe ser capaz de comprender la situación de cada quien y guiarlo hacia un buen camino: “orientar a los estudiantes en la toma de decisiones en su comportamiento y aprovechamiento académico” (MDC.C1, p,28); sin embargo, muchas veces estas orientaciones no generan un impacto en el sujeto, por lo tanto, la escuela reglamenta otras formas coercitivas y de castigo:

[El profesor debe] conocer los problemas disciplinarios, de comportamiento y académicos que por su gravedad así lo ameriten y aplicar los correctivos establecidos en el manual de convivencia (MDC, C1, p.28).

Desde esta lógica, el maestro rural es el único que administra la justicia. Sus decisiones son justas e irrefutables, pues no solo es un profesional de una educación, sino un ser humano que representa la moral y conducta esperada. En definitiva, el maestro rural hace parte de un gran mecanismo, pero para la institución su ejercicio cotidiano es clave, en tanto que constantemente reencauza a los sujetos y también evoca y rememora los principios institucionales: “[el maestro

debe] recordar y fortalecer en los estudiantes normas de comportamiento y buen trato” (MDC, C2, p.19).

Ahora bien, estas funciones rutinarias de orientar, reintegrar y administrar estudiantes, solo tienen un real sentido si contribuyen a la construcción de un sujeto a largo plazo. Desde sus inicios la escuela rural tuvo la función social de integrar al sujeto con un proyecto social, y esto implica para el maestro rural llevar a aula una serie de discursos que faciliten esta adhesión:

Profesor 2: Los padres no han estudiado lo suficiente, por eso los muchachos no le dan el lugar que la educación se merece. Si un papá tiene, por ejemplo, hasta tercero de primaria, ellos no le ven sentido a tener un bachillerato, aunque yo en mis clases, sí les muestro la posibilidad de ir a estudiar a Bogotá, de hacer una carrera, de los planes que tiene la gobernación para que ellos no se queden con solo el título de bachiller (EAP. P2, comunicación personal, 10 de abril de 2019).

La intromisión de la escuela rural en los contextos rurales significó la conexión con un mundo mucho más amplio y también el amparo civilizatorio a las comunidades por parte del Estado, llegando a cumplir una función moralizadora:

Profesor 2: la educación existe para que ellos [los jóvenes] sean mejores personas, para devolverle a la comunidad un hombre y una mujer de bien (...) que tenga utilidad para la sociedad. Nosotros no formamos científicos, en mi caso biólogos, pero sí buenas personas, que uno lo vea por la calle en unos años siendo una persona trabajadora, juiciosa. Ese es el pago que recibimos nosotros los profesores (EAP. P2, comunicación personal, 10 de abril de 2019).

Esta función humanitaria, a fin de cuentas, se convierte en uno de los factores que posibilita que el maestro rural goce de cierto reconocimiento dentro las comunidades. Como

especialistas su trabajo nunca es discutido, por el contrario, en muchas ocasiones tienen la última palabra; la presencia de un maestro rural constituye para muchas poblaciones todo un privilegio.

Pese al alto nivel de dificultad que reporta la docencia rural en Colombia, el estudio encontró que, en muchas zonas rurales, ser maestro significa contar con una posición de reconocimiento y estatus social alto en las comunidades. Esto contrasta con la percepción generalizada que se tiene principalmente en las zonas urbanas, donde se considera que la profesión docente tiene un bajo prestigio social. Si bien esta valoración contiene matices según los contextos y la legitimidad de la escuela en cada territorio, el estudio encontró que los maestros rurales conservan un prestigio social alto (Fundación Compartir, 2019, p.59).

Para Cataño (2015) este estatus del maestro rural se vuelve en un factor diferenciador; es posible que el maestro rural viva dentro de la comunidad, pero esto no significa necesariamente que se sientan parte de la misma: “Muchos [maestros] tienden a situarse en un grupo superior al que indica su nivel de ingresos y el prestigio de su oficio (Cataño, 2015, p.78).

Profesor 1: acá [en el contexto rural] es mucho más tranquilo. Los estudiantes todavía saben quién es el profesor y lo respetan a uno. En los colegios de la ciudad eso se ha perdido un poco. La profesión docente aquí sigue siendo muy valorada. En los pueblos el trabajo de cura, policía, alcalde y profesor, se siguen respetando bastante (EAP.P1, comunicación personal, 11 de abril de 2019).

Este último factor constituye una de las pocas ventajas que tienen los maestros rurales de trabajar en estas zonas del país. A propósito de lo anterior, la investigación del maestro rural en Colombia de la Fundación Compartir (2019) muestra una ambivalencia en la práctica de estos profesores porque, por un lado, el mismo contexto social en que se encuentran establece una serie de dificultades para ejercer sus funciones, el aislamiento geográfico, carencias a nivel de

infraestructura, materiales de trabajo, pobreza, violencia social, etc., hace que se genere cierto malestar en estos profesionales; pero, al mismo tiempo, son los mismos maestros quienes identifican una serie de beneficios de trabajar en estas zonas: la baja matrícula permite que puedan ejercer de una manera más personalizada, su labor es reconocida por la comunidad y tienen una percepción de que su trabajo impacta positivamente a la comunidad.

El reconocimiento social de la práctica del maestro rural conlleva a que la cultura de la escuela rural establezca una serie de mecanismos que tiendan a que toda la comunidad educativa valore, reconozca y aprecie el ejercicio de este profesional, por lo tanto, dentro de las dinámicas institucionales, va a primar el respeto sobre los demás valores “Que el valor del respeto sea el de mayor trabajo en la institución y fuera de ella” (MDC, C2, p.20), así como la aplicación de dicho valor en un solo sujeto: “[es derecho del profesor] a ser respetado como ser humano y educador por todos los representantes de la comunidad educativa” (MDC, C1, p.19) y, a su vez, la escuela rural procura llevar este principio de respeto a otros ámbitos:

[es derecho del profesor] recibir por parte de los estudiantes, padres de familia y comunidad educativa en general, un trato respetuoso en su vida, honra y bienes, acorde a su dignidad e integridad como persona, dentro y fuera de la institución (MDC, C1, p.24).

En definitiva, se puede señalar que dentro de la cultura escolar rural, el maestro se encuentra completamente amparado, la institución le exige conservar un perfil, pero, al mismo tiempo, le otorga protección y respaldo a su ejercicio, por consiguiente, hay cierta autonomía; aunque este sujeto reconoce que debe cumplir con la labor de integrar a los estudiantes con conocimientos mucho más generales, no deja de ser permeado por el contexto, ya que su trabajo también implica la humanización y el liderazgo de la comunidad (Ver Tabla 12).

**Tabla 12***Características de los maestros en la cultura escolar rural.*

Característica	Descripción
Funciones Institucionales	La tarea de estos sujetos consiste en la integración de sus estudiantes; además debe controlar y ser un ejemplo vivo para ellos y para su comunidad.
Normas	A nivel institucional y comunitario, la labor del educador se encuentra mediada por el reconocimiento social. Su función se halla en una posición diferente a la de los demás, por lo tanto, es admirada y respetada.
Aportes	Los maestros rurales reconocen que deben integrar, pero no se quedan solo en el cumplimiento de esta tarea, por el contrario, buscan humanizar su ejercicio y devolver a las comunidades unos sujetos que contribuyan al desarrollo local.

Fuente. Elaboración propia.

### 3.3.4. Los jóvenes como sujetos de derecho

Actualmente la legislación colombiana concibe a los jóvenes como sujetos de derechos, es decir, personas que son reconocidas ante la ley, ciudadanos particulares que participan en la esfera pública y, por supuesto, titulares de su propia vida. Para llegar a esta concepción, el campo político tuvo que adoptar, diseñar y modificar diversas leyes que regían a los niños, niñas y jóvenes; además, se hizo necesario intervenir las relaciones verticalistas y autoritarias que no reconocen la individualidad del sujeto ni mucho menos su criterio:

Nos adentramos en una sociedad donde el sujeto ya no es considerado como el producto de la obediencia y de la socialización, sino como un individuo que ya existe, que tiene una personalidad, que tiene necesidades y que debe adherirse libremente a la creencia. Su autonomía es el comienzo de la socialización, ya no es simplemente su fin (Dubet, 2007, p.55).

Y aunque el país ha avanzado sobre el tema en el ámbito jurídico, aún persisten prácticas sociales que evidencian una constante pugna entre las formas autoritarias de relación con la autonomía y titularidad de derechos de estos nuevos sujetos (García, 2017). En Colombia estos cambios de perspectiva, al menos desde la visión del adulto, han sido lentos; tanto en los escenarios familiares como escolares todavía se conserva cierta nostalgia por las dinámicas de antaño, la obediencia y la posición subordinada y sumisa que hace un par de décadas caracterizaban a los “menores”.

Sin embargo, estas dinámicas actualmente resultan inconcebibles, ya que el país ha intentado sellar ese pasado desde el campo jurídico. Para darle la titularidad de derechos a los niños, niñas y jóvenes, Colombia ha tenido que hacer diferentes esfuerzos para adoptar nuevos paradigmas. Si se analiza la política se puede hallar pistas acerca del direccionamiento e intencionalidades que la legislación le ha dado a este tema, y aunque los cambios son motivados por organismos internacionales, poco a poco, lo nacional se ha venido modificando y adaptando sus lineamientos frente a estos nuevos sujetos.

En lo relacionado con la esfera internacional, uno de los primeros hitos se da en 1985, cuando la ONU dedica ese mismo año al tema de la juventud. Según este organismo internacional, los jóvenes son importantes para el futuro de las naciones, por consiguiente, esta entidad insta a los Estados a examinar sus propias políticas en torno a este tema, a legislar para mejorar las condiciones actuales de la juventud y, finalmente, a amparar y proteger a los jóvenes para lograr una verdadera inclusión y participación de estos sujetos dentro del desarrollo nacional (González, 2016).

Cuatro años más tarde, específicamente, en 1989, aparece un segundo hito denominado Convención de los Derechos del Niño. En esta convención los Estados firmantes, al igual que sucedió con la juventud, se comprometieron a reformar sus propias legislaciones para aceptar la

condición de los niños como titulares de derechos (Pinheiro, 2006) y, al mismo tiempo, establecer un pacto para proteger a estos sujetos contra toda forma de maltrato en los diferentes ámbitos de la vida:

Los Estados partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas (CDN, 1989, p.10).

Para proteger a los niños, la Convención recomendó a los Estados blindar desde lo legislativo a estos sujetos contra toda forma de abuso y malos tratos y, de manera simultánea, se consideró relevante no solo intervenir o reformar las leyes, sino también involucrar a todos los actores sociales en el cuidado y vigilancia de los derechos de los niños.

En esta misma línea aparece, en 1990, la Conferencia Mundial denominada “*Educación para Todos*”. Esta conferencia resaltó la responsabilidad que tiene la educación, y la escuela en general, en garantizar un ambiente sano en donde el niños, niñas y jóvenes gocen libremente de sus derechos (UNESCO, 1990).

La conferencia considera que uno de los pilares más relevantes, a portas de los cambios que traería el siglo XXI, lo constituye el “aprender a vivir juntos” ; la sociedad se encuentra cada vez más interconectada, por lo tanto, la educación debe estar pensada para la diversidad, el encuentro y la convivencia:

Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores y a un análisis compartido de los riesgos y

retos del futuro. Una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación (Delors, et al, 1996, p. 16).

Hay que mencionar, además, que la Conferencia de Delors (1996) concibe a la escuela como un lugar importante no solo en la formación académica, sino en la construcción de un proyecto social que lleve tanto al bienestar como a la construcción de paz. La educación debe abandonar su hermetismo y fijarse en los múltiples cambios sociales que demanda el siglo XXI, por ende, la educación debe estar en consonancia con la idea de formar un sujeto en principios ciudadanos y democráticos:

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (Delors, et al, 1996, p.7).

Estos esfuerzos de índole internacional no tuvieron un eco inmediato en Colombia; solo fue hasta los años 90 cuando el Estado colombiano empieza a tomar medidas de contingencia frente a la juventud, dada la emergencia social de la época:

La crisis de la década de los 80 con el ascenso del narcotráfico, el fenómeno del sicariato en Medellín y luego en otras ciudades, el incremento de la delincuencia juvenil y muchos otros signos de descomposición social, hicieron que al llegar el gobierno de César Gaviria en 1990, la preocupación pública por la juventud condujera a la creación de la Consejería Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia (Daza, 1996, pp. 1-2).

Esta Consejería se focalizó en diferentes tareas, entre ellas se encontraban: asesorar y acompañar la formulación de las políticas para el sector; supervisar y evaluar los programas implementados y diseñar nuevos proyectos que impactaran a los jóvenes intersectorialmente.

Lastimosamente las intenciones de esta política se disgregaron en la atención a otras poblaciones como mujeres, adultos mayores y personas en situación de discapacidad, en otros términos, los jóvenes tuvieron un lugar dentro de las preocupaciones estatales, pero no fue central (Peralta, 2020).

Pese a lo anterior, esta consejería dio paso a un nuevo hito en la política colombiana. Un año después, específicamente en el año 1991, los jóvenes fueron considerados ante el gobierno y la sociedad como sujetos de derecho:

Artículo 45: El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral. El Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud (Congreso de la República, 1991, p.10).

Este principio daría paso a diversas políticas que ya no estaban a la sombra de otros grupos etarios, sino centradas en la perspectiva y necesidades de la juventud nacional (Ver Tabla 13).

**Tabla 13**  
*Políticas de la juventud en Colombia (1990-2018)*

Gobierno	Política para la juventud
César Gaviria (1990-1994)	La administración Gaviria creó la Consejería Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia; además, con la Constituyente (1991), declaró a los jóvenes como sujetos de derechos; sin embargo, el aporte no se quedó ahí a través del Consejo Nacional de Planeación Económica y Social (CONPES) desde 1992 hasta 1995, el gobierno pretendió la inclusión económica, la participación y la protección legal de los jóvenes.
Ernesto Samper (1994-1998)	Se crea el viceministerio de juventud y, en 1997, se decreta la ley 375 denominada “Ley de juventud”. Dicha ley conceptualiza a los jóvenes como sujetos entre los 14 y 26 años y da orientaciones para el diseño de programas, políticas y planes para estos sujetos.
Andrés Pastrana (1998-2002)	Con el decreto 822 del 2000 se crea el programa “Colombia joven” y tenía por objeto consolidar políticas para promover social, económica y culturalmente a los jóvenes.
Álvaro Uribe (2002-2006) Primer mandato	Se continúa con el programa “Colombia joven”, se crean proyectos productivos y los jóvenes se convierten en veedores de la misma política.
Álvaro Uribe (2006-2010) Segundo mandato	El “Plan Colombia” convierte a los jóvenes como receptores de recursos; se crea la política de “Jóvenes en acción” que se dirige, específicamente, a jóvenes estratos 1 y 2.
Juan Manuel Santos (2010-2018)	Se formula la ley 1622 del 2013 o también llamada ley de “Ciudadanía juvenil”, en donde se retoma la idea constitucional de los jóvenes como sujetos de derecho, por lo tanto, esta política pretende que en todos los ámbitos sociales estos sujetos sean reconocidos.

Fuente. Elaboración propia a partir de Peralta (2020).

Estas políticas, efectivamente, se preocuparon de algún modo por la juventud colombiana, ya sea haciendo énfasis en el reconocimiento de sus derechos o, simplemente, legislando diversos programas que se centraban en la inclusión, la productividad o la cultura, en definitiva, La Constitución marca una emergencia al poner en el mapa a estos nuevos sujetos; sin embargo, esta dinámica permanece ligeramente adormecida durante 15 años. En ese periodo existieron pequeños esfuerzos estatales muy bien intencionados, pero con bajo impacto. La ley

115 de 1994 o ley general de educación, constituye uno de estos empeños; en su artículo 5 detalla los fines que debe perseguir la educación en el país: se habla del desarrollo de la personalidad; del respeto hacia los derechos humanos; se enuncian la convivencia, el pluralismo, la justicia y la equidad; además de una formación que propenda por la participación de la vida pública y la democracia (Congreso de la República, 1994).

Pero solo es hasta el 2006 cuando en realidad emerge una legislación mucho más fuerte en defensa y protección de estos nuevos sujetos. En esta época Aparece el Código de Infancia y Adolescencia (Congreso de la República, 2006) que en este contexto y marco de necesidad se estructura bajo dos funciones. En primer lugar, se busca humanizar las relaciones evitando toda forma de exclusión, discriminación y violencia. Y, en segunda instancia, se da un parámetro para prevenir y denunciar todas estas situaciones tanto en el ámbito familiar como en el escenario escolar:

El Código hace énfasis en el respeto a la dignidad de todos los que conforman la comunidad educativa y es un llamado a la inclusión social evitando toda discriminación. En cuanto a las obligaciones éticas fundamentales, el Código propone garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integralidad física y moral dentro de la convivencia escolar (García y Ortiz, 2012, p.16).

El Código de Infancia y Adolescencia (2006) no solo busca la regulación de las relaciones entre los adultos y los niños y jóvenes, sino que va más allá. Esta legislación sella un pacto con estos nuevos sujetos rompiendo el paradigma precedente: ya no son sujetos obedientes o sumisos, sino ciudadanos, es decir, importantes ante la ley y reconocidos por la sociedad en general.

### 3.3.5. ¿Quiénes son los jóvenes rurales?

Tradicionalmente se ha pretendido definir a la juventud de manera simplista, por ejemplo, existen conceptualizaciones que señalan que la juventud solo puede concebirse como un periodo de transición hacia la edad adulta; que solo se es joven si un sujeto pertenece a un determinado rango de edad; o, finalmente, se señala que un individuo pertenece a la categoría juvenil únicamente si cambia sus comportamientos y se adscriben a múltiples grupos de pares adoptando nuevas estéticas y gustos; estas definiciones aunque intentan aproximarse a la realidad social de unos sujetos también dan una visión del otro que poco se acerca a la vida de los jóvenes.

La juventud, por el contrario, puede asumirse como categoría social en que hay una constante interacción del sujeto con los otros y, a la par, una conexión consigo mismo en búsqueda de su propia identidad (Reguillo, 2003):

Es un periodo de reconstrucción profunda de los sujetos como actores sociales, en el cual los procesos de subjetivación se acentúan produciendo rupturas importantes con su socialización, lo cual alimenta una mayor independencia y autonomía en los sujetos. Es una etapa con importancia en sí misma, de redefinición de la identidad personal, y de resignificación social, tan trascendente en la vida del sujeto que marcan de manera definitiva su relación con su entorno social (Reyes, 2010, p.36).

Si se concibe a la juventud como una categoría compleja, heterogénea y particular, es importante reconocer que existen múltiples formas, por lo tanto, la juventud rural se constituye en una de las tantas maneras de situarse en el mundo y ser joven. Según Hendel (2020), la juventud rural tiene una característica particular: es un categoría polisémica precisamente porque estos sujetos se relacionan de manera diversa con su territorio y tejido social, en ese sentido, la juventud rural es distante de considerarse una categoría completamente homogénea, existen, en contraste, múltiples situaciones, contextos e interacciones que configuran y determinan diversas

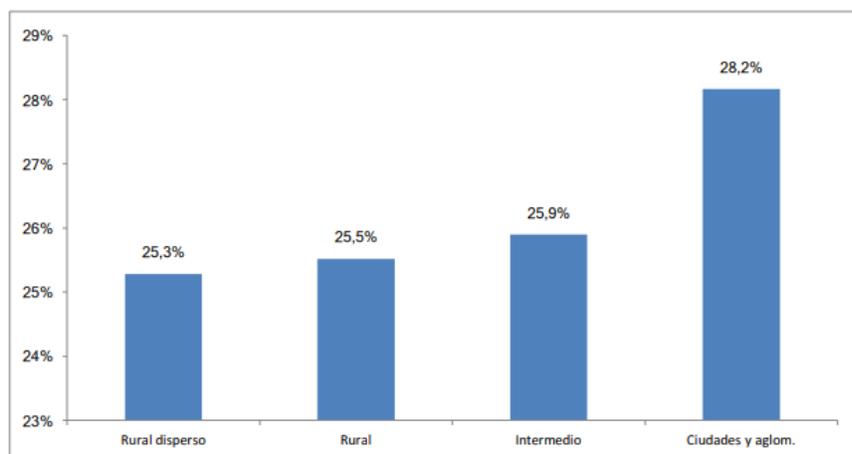
maneras de ser un joven rural. Esto conlleva a que el campo investigativo deba tener un especial cuidado a la hora de abordar a estos sujetos:

Tanto el concepto de juventud como lo “rural” presentan desafíos para la investigación, ya que son conceptos dinámicos y relacionales, que se han ido complejizando y enriqueciendo en el tiempo, lo que a su vez requieren nuevos enfoques con capacidad de acoger el dinamismo, la multidimensionalidad y la vinculación de diferentes escalas (Procasur, 2014, p.14).

En este orden de ideas, y de acuerdo con Ospina (2019), no es posible trazar una sola vía para comprender a los jóvenes rurales, pues ellos no son sujetos planos ni lineales: “[ellos] conmutan, migran, retornan, trabajan, estudian y cambian expectativas. Todo esto sin un orden secuencial específico y en muchos casos repitiendo transiciones varias veces en un corto tiempo” (Ospina, 2019, p.8).

Sin embargo, esto no quiere decir que para comprender a estos sujetos se deba abandonar el análisis de ciertas condiciones estructurantes, en tanto que, estas últimas, enmarcan y dan pistas acerca de quiénes son estos jóvenes; parafraseando a Pérez (2018), si en realidad se quiere comprender la juventud rural en Colombia resulta determinante conocer las diversas “realidades” que enmarcan a esta juventud.

En Colombia existe una porción de la población juvenil que vive en las zonas más aisladas y dispersas, y que, aunque son una minoría (Ver Figura 9), enfrentan múltiples problemas que tienen su origen en desigualdades estructurales.



Fuente: Cálculos propios con datos del Sisben III.

*Figura 9.* Cantidad de jóvenes según niveles de ruralidad (2017).

Fuente. Tomado de Pardo, 2017, p.9.

De este porcentaje de jóvenes, la mayoría se encuentra conformado por hombres. Según datos de Procasur (2012) el 53,7 % son hombres frente a una representación femenina de 46,3 %. Ahora bien, el que en las poblaciones rurales dispersas se hallen menos jóvenes se debe, principalmente, a la migración que como dinámica demográfica ha significado tanto el envejecimiento como el abandono de ciertas zonas del país:

[...] las tasas de migración neta de la población joven son positivas para las áreas urbanas y negativas para las áreas rurales, lo que indica que mientras las primeras ganan población, las segundas la han perdido en el último quinquenio, de acuerdo con la información disponible. Así, se comprueba que para los jóvenes el campo resulta ser un polo de expulsión, mientras que las ciudades son uno de atracción (Guiskin, 2019, p.19).

A nivel departamental, Cundinamarca ha presentado una tendencia migratoria similar a la nacional, es decir, se tiende a la reducción del campo (Gobernación de Cundinamarca, 2020); sin embargo, hay que advertir que esta dinámica no responde a un capricho juvenil, por el contrario,

los jóvenes se van de sus lugares de origen por las mismas desigualdades sociales. La falta de oportunidades en el campo, la reducida oferta educativa, la falta de presencia estatal y la desprotección, se convierten en los ingredientes predilectos para justificar y motivar la salida de los jóvenes de su contexto.

Una de las principales características de la migración juvenil rural, y que se relaciona directamente con la mayor presencia de hombres dentro de estos contextos, es que las desigualdades afectan en mayor proporción a las adolescentes. Según aduce Pardo (2017) el 53 % de las jóvenes se van de las zonas rurales por razones educativas; el 31 % en busca de oportunidades laborales; y, el 28 % justifica la decisión por amenazas, riesgo a su vida o por libertad.

El panorama de las jóvenes rurales es mucho más complejo que el de sus pares hombres debido a diferentes factores. En primer lugar, el trabajo doméstico no remunerado genera una completa dependencia y poca autonomía económica (CEPAL, 2008); las jóvenes que tienen la fortuna de conseguir empleo en estas zonas del país, solo perciben la mitad del salario en comparación con los hombres (Espejo, 2017); y también la cifra de embarazos adolescentes es 1,6 % mayor que en los contextos urbanos (Ministerio de Salud, 2015).

Si bien la situación de las jóvenes rurales es difícil, esto no quiere decir que existan problemas en los entornos rurales que perjudican a ambos sexos. Una de las problemáticas que auna a los jóvenes rurales lo constituye la pobreza. Dentro de su dinámica cotidiana se padecen diversas carencias: vivienda, acceso a servicios básicos, empleo y protección social.

En Colombia el 64 % de su población rural estaba en la pobreza y el 29 %, en la indigencia en el 2010. Para el 2014 la indigencia rural había descendido en el país al 19 %. Aun así, era un poco más del triple de la urbana, que era del 6 %. Pero es bien sabido que la pobreza de la juventud rural colombiana es hoy 1,6 veces mayor que la

de la juventud urbana, y con tendencia a incrementarse en lugar de disminuir (Franco, 2017, p.1).

La pobreza lleva a que los jóvenes empiecen a adquirir responsabilidades laborales desde una edad muy temprana (CEPAL, 2008). De acuerdo con el DANE (2018) existen registros de 645.000 niños, niñas y adolescentes que se encuentran ejerciendo actividades laborales y, de esta cifra, 340.000 menores se encuentran ubicados en las zonas rurales del país. El ICBF (2013) advierte que estas actividades comúnmente se inician a los 5 años y que la dedicación oscila entre menos de quince horas por semana con un 43,5%, mientras que el restante, el 56,5%, emplean mucho más tiempo a realizar estas labores.

Estas estadísticas no contemplan aquellos subregistros que pueden presentarse en las zonas rurales en donde hay un fuerte componente cultural en torno a este tema. En los contextos rurales se concibe beneficioso que un menor trabaje porque aprende un oficio, se ocupa y, de manera simultánea, se constituye en un saber para la vida y el futuro sostenimiento familiar (ICBF, 2013). Dicha perspectiva sociocultural, se encuentra en contravía con diferentes políticas que ha establecido el país para proteger a la infancia de la explotación y las diferentes formas de trabajo infantil (Ver Tabla 14).

**Tabla 14***Normatividad acerca del trabajo infantil en Colombia*

Normatividad	Descripción
Decreto 859 de 1995	Se consolidan lineamientos para la creación del Comité Interinstitucional para la erradicación del trabajo infantil y la protección del menor.
Ley 515 de 1999	Se señala la edad mínima en que un sujeto puede trabajar; los niños y jóvenes, ante la ley, no constituyen una población que deba laborar.
Ley 704 del 2001	Se prohíbe y se tipifica diferentes formas de trabajo infantil; además, se ordena la puesta en marcha de mecanismos para su eliminación.
Ley 1098 de 2006	Se ratifica la protección de a los niños, niñas y adolescentes contra las peores formas de trabajo; del mismo modo, se establece la edad mínima para trabajar (15 años) con una previa autorización y manteniendo mecanismos de protección y control.
Resolución 1677 de 2008	Tipifica aquellas actividades y trabajos que se consideran peligrosas y dañinas para los jóvenes.

Fuente. Elaboración propia a partir de la normatividad de Colombia.

El trabajo que desempeñan los menores puede ser de diferentes formas, ya sea dentro del núcleo familiar cuidando animales, pequeños cultivos y parcelas; o también fuera de este escenario como recolector, jornalero o peón (Misión para la Transformación del Campo, 2015).

En la adopción de una u otra forma depende directamente del género:

En el mercado de trabajo agropecuario la fuerza laboral masculina es más apetecida al considerarse que las mujeres no son capaces de realizar los trabajos eficientemente, ya que son trabajos que requieren mucho esfuerzo físico. Su fuerza laboral es tradicionalmente más aceptada en labores que no sean tan exigentes físicamente y que requieran de mayor cuidado, tal y como en la recolección de café (Ospina, 2019, p.22).

La inserción laboral en los contextos rurales acoge en mayor medida a los hombres que a las mujeres. La ocupación de los hombres es del 70 % y de las mujeres solo un 32 %, esta cifra no quiere decir que las mujeres no trabajen, sino que ocupan la mayoría de su tiempo en labores domésticas no remuneradas (Pardo, 2017).

Finalmente, es importante señalar que muchos de los jóvenes rurales alternan el trabajo con la educación, convirtiendo dicho aspecto en un reto complejo, pues deben responder en ambos escenarios. El siguiente numeral abordará el tema educativo de manera más amplia

### **3.3.6. Los jóvenes escolarizados rurales como sujetos de la experiencia**

Existen jóvenes rurales que a pesar de las dificultades de su propio contexto asumen el reto de asistir cotidianamente a la escuela. Estos sujetos ingresan a la institución con múltiples intereses y, a causa de las diversas desigualdades sociales que sufren, la permanencia y la culminación de los estudios se ve más altamente comprometida que la de sus pares urbanos; según lo que plantea Ospina (2019), los jóvenes que viven en alta dispersión poblacional son aquellos que enfrentan los mayores retos de acceso a la educación. Si se analizan las cifras se puede ver que:

El nivel de educación primaria había sido completado por un 13,4% de las mujeres y un 13,5% de los hombres, en tanto el nivel secundario lo había sido por un 4,8% de las mujeres y un 4,3% de los hombres (Procasur, 2012, p.4).

El acceso a la educación de los jóvenes rurales cotidianamente se interrumpe debido a dos variables: en primer lugar, se encuentran los factores individuales, que tienen que ver con una decisión personal del sujeto sobre continuar o no sus estudios; y, en segunda medida, existen factores comunitarios e institucionales que, a diferencia de lo anterior, obligan a los jóvenes a salir de la institución o nunca entrar a ella.

Respecto a los factores individuales, Pardo (2017) hace un estudio juicioso sobre las causas de la deserción en los jóvenes rurales y halla un dato importante: en los hombres el 23,9 % señalan que no les interesa estudiar, mientras que para las mujeres solo el 12 % justifican esta misma razón; este desinterés se debe a la poca pertinencia del currículo de la escuela rural con el contexto, donde prima una educación tradicional y memorística, pero también tiene una fuerte incidencia el trato y el desconocimiento de derechos que reciben los niños, niñas y jóvenes dentro de la institución y que, en resumidas cuentas, soportan aún más la decisión personal de salir del sistema (Contraloría General de la Nación, 2005).

Ahora bien, en lo relacionado a los factores comunitarios e institucionales hay que decir que estos tienen mucha más incidencia en los contextos de educación rural: la necesidad de trabajar, que en los hombres se constituye en la principal razón para abandonar la escuela con 42,2, % y en las mujeres solo en un 8,7 %; la falta de dinero con un 15,8 % en hombres y 17, 5 % en mujeres; el encargarse de los oficios del hogar con un porcentaje de 39,2 % en las adolescentes, y finalmente, el que no exista un centro educativo cercano con un 8, 5 % en hombres y un 2,1 % en mujeres (Pardo, 2017). La Encuesta Nacional de Deserción Escolar- ENDE (2011) muestra datos igual de concluyentes sobre las principales razones por las cuales los jóvenes rurales optan por dejar la escuela; de los dieciséis factores identificados diez corresponden a problemas relacionados con los recursos e inversión estatal, entre ellos se encuentran: el colegio no tenía los cursos hasta once (25,4 %); faltó ayuda para los uniformes (22,7 %); faltó ayuda para el transporte (21,5 %); faltó ayuda para pensiones o matrícula (19,3 %); faltó ayuda para útiles (18,7 %); instalaciones desagradables (15,1 %); faltó ayuda alimentaria (14,5 %); faltaron profesores (16,7 %) y cerraron el colegio (8,7 %) (ENDE, 2011).

Hay que anotar, además, que salir del servicio educativo no se da igual entre las jóvenes rurales y sus pares hombres. La deserción es una tendencia mucho más marcada en los hombres, generando que las mujeres tengan una mayor escolaridad:

Al comparar entre géneros, se observa que las mujeres logran un mayor logro educativo, pero dicha brecha no es tan amplia como entre áreas urbanas y rurales; la brecha de género, es de un año de educación sin importar el rango de edad (Arias, et al, 2013, p. 14).

Pese a estos factores, las escuelas rurales siguen funcionando y acogiendo a un 33 % del total de los jóvenes que viven dentro de esas comunidades (Guiskin, 2019). Estos sujetos no son una cifra más, por el contrario, poseen diversas aspiraciones, trayectorias y deseos.

De acuerdo con Ospina (2019), no es posible homogenizar a los jóvenes rurales, pues poseen diferentes anhelos y proyectos. En estos sujetos priman aspiraciones educativas, laborales y territoriales.

Frente a las educativas, muchos de estos sujetos ven en la educación superior uno de los grandes proyectos para mejorar sus condiciones de vida; sin embargo, el mismo sistema educativo genera diversas trabas para que estos jóvenes no puedan ingresar y, lo más importante, egresar. En primer lugar, se hallan desigualdades a nivel estructural que generan que la educación rural sea de baja calidad y poco competitiva frente a la urbana; y, en segundo lugar, la centralización de la oferta de educación superior en las ciudades hace que las motivaciones por acceder a este derecho sean menguadas por el factor económico:

En el país la cobertura de educación en las áreas rurales disminuye a medida que los estudiantes pasan de la primaria, por la educación secundaria y media, hasta la educación superior, puesto que las condiciones de acceso se vuelven cada vez más complejas para la población. Para los jóvenes que logran terminar la secundaria las

restricciones para acceder a la educación superior limitan a su vez sus trayectorias y expectativas de vida. Por esta razón, todavía persisten brechas importantes a nivel territorial que posicionan a la educación superior como “el nivel educativo con acceso más desigual en el país” (PND, 2018, citado por Satizábal, et al., 2021, p.4).

En Cundinamarca, esta cifra es igual de grave. Según los informes de la Gobernación, solo 3 de cada 10 jóvenes pueden acceder a la educación superior (Gobernación de Cundinamarca, 2020).

Por otro lado, en el caso de las aspiraciones laborales, Ospina (2019) advierte que este factor fluctúa. Los jóvenes que han trabajado desde temprana edad quieren desprenderse de los trabajos del campo para hacer inversiones que les generen más rentabilidades sin mucho esfuerzo; otros, cuyas actividades se relacionan con las agrícolas, consideran relevante tecnificar el campo y mejorar tanto la productividad como la rentabilidad; finalmente, aquellos jóvenes que se orientan a realizar actividades no agropecuarias consideran valioso vincularse a trabajos relacionados con el “transporte tanto de carga como de pasajeros, servicios técnicos tales como la reparación de aparatos electrónicos y plomería, o pequeñas tiendas en los cascos urbanos” (Ospina, 2019, p.12)

Asimismo, en los jóvenes rurales persisten unas aspiraciones de índole territorial, este último aspecto se convierte en un factor diferenciador frente a las juventudes urbanas. Para los jóvenes de la ciudad sus proyectos tienen un interés particular, mientras que para los jóvenes rurales sus anhelos pueden convertirse en un insumo que puede transformar sus contextos de origen. Esta dinámica, según Jurado y Tobasura (2012) enfrenta a los jóvenes rurales con un dilema; efectivamente, deben migrar temporalmente a las ciudades en busca de oportunidades y servicios que no tienen en su contexto, pero, a su vez, consideran valioso el campo y se plantean volver para contribuir al desarrollo de su propio territorio:

Estas aspiraciones están relacionadas con lograr que los pobladores del campo tengan una buena calidad de vida y puedan desarrollar actividades productivas sostenibles tanto económica como ambientalmente, para que así sus municipios no sigan siendo expulsores de personas. Estos jóvenes buscan que las ciudades no sean los únicos lugares donde las personas puedan disfrutar de bienestar, sino que el campo sea atractivo para cualquier persona (Ospina, 2019, p.13)

Si bien, estas trayectorias antes descritas se convierten en un marco de comprensión, es necesario señalar que los jóvenes rurales pueden construir nuevas experiencias y darle múltiples sentidos a aquello que viven (Dubet y Martucelli, 1996).

La categoría de *sujeto de la experiencia* se convierte en una entrada para comprender a los jóvenes rurales y su lugar dentro de la cultura escolar. Esta categoría posibilita distanciarse de aquellas visiones que los conciben simplemente como receptores de la socialización o como partes de un sistema; por el contrario, esta categoría invierte la lógica, pues lleva a comprender a estos sujetos desde la complejidad, devolviéndole aquello que la institucionalidad le ha privado, su voz:

El sujeto de la experiencia siempre existe en y a través de sus participaciones en contextos sociales de práctica y es activo el papel que realiza tanto para apropiarse de lo que le es exterior, como de internalizarlo/transformarlo/ recrearlo a partir de su subjetividad pautada culturalmente (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1032).

En este sentido, ya no basta con analizar la posición social o conocer únicamente la estructura para comprender a los jóvenes rurales, sino que se hace necesario acercarse a los actores, ya que son ellos quienes, a través de la distancia subjetiva, construyen sus propias experiencias.

La concepción de los jóvenes rurales como sujetos de experiencia implica tener en cuenta dos aspectos: en primer lugar, comprender que son sujetos críticos frente a lo que les sucede y sobre su propia vida; y, en segundo lugar, advertir que ellos no solo ejercen la función de estudiantes, al contrario, los jóvenes también habitan diversos escenarios de práctica que, a fin de cuentas, los convierten en actores plurales.

En lo relacionado con la concepción de los jóvenes rurales como sujetos críticos, hay que señalar que la crítica no siempre significa la contraposición a las reglas ni la adscripción a una contracultura; dicho acercamiento sería muy limitado, debido a que no contempla que la crítica también tiene que ver con el ejercicio, y esfuerzo, que hace el individuo por poner una:

(...) distancia de su propia experiencia, la juzgan, apelan a normas más o menos latentes, movilizadas para la ocasión. Basta con plantear la pregunta, o que la pregunta se plantee al hilo de la conversación, para que los individuos se sientan invitados a explicarse y argumentar, a apelar a criterios de justicia, de autenticidad y de verdad con el fin de dar sentido a su experiencia (Dubet, 2010, p.95).

Desde esta visión la crítica se anida en los jóvenes rurales cuando pueden explicar, justificar y argumentar aquello que hacen en sus acciones, así como cuando reflexionan sobre sí mismos: “¿qué hago y quién soy?, ¿qué voy hacer y quién quiero ser? Los jóvenes están en un proceso continuo de identificarse con otros y distinguirse de otros” (Weiss, 2012, p.141).

Estos procesos de subjetivación, al ser indisociables del sujeto, perviven, y sobreviven, dentro del escenario escolar rural. De hecho, aunque el programa institucional intente acallar a estas dimensiones del sujeto asignando un rol y un castigo por salirse de lo esperando, constantemente el joven agrieta estos condicionamientos y se construye una identidad, pues es un sujeto reflexivo, un actor que permanentemente explora, conoce, construye y resignifica su acción.

Ahora bien, en lo que tiene que ver con la segunda característica de los jóvenes rurales como *sujetos de experiencia*, hay que señalar que, a la par de ser sujetos críticos, los jóvenes también participan en diferentes contextos de práctica en donde no solo se relacionan con los otros, sino que además construyen un “sí mismo”. Si se considera que la juventud rural simplemente se desarrolla dentro de los límites de lo escolar, se está negando que el sujeto es multicultural (Dubet, 2006) y que el tránsito por los variados escenarios puedan llegar también a configurar su subjetividad:

Los adolescentes desarrollan su participación en diferentes contextos de práctica social: sus hogares, equipos deportivos, grupos de amigos y grupos escolares. Para llegar a construir su propia manera de “ser adolescente”, cada cual ha de negociar sus experiencias a través de enfrentar los dilemas personales que se le presentan al transitar por la diversidad de contextos (Mejía, 2015, p.1088).

En consonancia con la anterior, el joven rural vive simultáneamente en múltiples escenarios, y en estos espacios vive diversas experiencias, es decir, se adscribe, pero a la vez también se subjetiva, en virtud de esto, se puede señalar que las adscripciones son diversas y, por lo tanto, el sujeto maneja múltiples identidades (Martucelli, 2007) que dan pistas tanto de la complejidad social como de las maneras en que el individuo maneja la heterogeneidad de los principios (Ver Tabla 15).

**Tabla 15***Características de los jóvenes escolarizados rurales en la cultura escolar.*

Características	Descripción
Condiciones comunitarias	Se sufre de pobreza y marginación, los jóvenes tienden a emigrar en busca de más y mejores oportunidades.
En la escuela	A pesar de las dificultades estructurales asisten a la escuela, son agentes de cambio y se encuentran en permanente reconstrucción.  La escuela se vuelve en un lugar para la subjetivación. Como jóvenes mantienen una fuerte ligazón con el territorio y su transformación.

Fuente. Elaboración propia

## **Capítulo 4. El Maltrato escolar rural**

En la primera parte de este trabajo se situó la mirada en lo teórico, el contexto y en la misma conformación de la institución rural, en ese orden de ideas, el presente capítulo tiene por objetivo matizar aún más la mirada al profundizar acerca de las características y las maneras en que opera el maltrato escolar dentro de la escuela rural.

Esta tipología de violencia escolar, como se verá, no constituye un objeto de preocupación dentro del panorama nacional, puesto que en Colombia los contextos rurales han sido un escenario privilegiado para la violencia política y social, generando, con esto, cierto silenciamiento de otras formas de violencia que, aunque son latentes, cotidianas y no tener víctimas mortales, no son menos urgentes.

Desde esta óptica, el maltrato escolar emerge como problema dentro de la escuela rural. Su cualidad de ser ocasional y la manera en que acecha y se solapa dentro de la cultura institucional, hace de esta tipología un fenómeno importante para comprender y atender. En virtud de lo anterior, este capítulo busca comprender tanto las dinámicas institucionales como el impacto que produce el maltrato escolar en los jóvenes rurales.

### **4.1. La violencia escolar**

La violencia escolar es un tema de actualidad, debido a dos razones: en primer lugar, este fenómeno goza de gran atención y difusión por parte de los medios de comunicación y, en segunda medida, la nueva normatividad hace que estos fenómenos que acaecen dentro del escenario escolar sean cada vez más visibles en la opinión pública.

La ley 1620 de 2013, por ejemplo, que 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, marca un hito importante al replantear

estructuralmente el escenario escolar y darle unos determinados fines al ejercicio de esta institución:

[...] contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia (Congreso de la República, 2013).

Dicha ley puso en evidencia que el fenómeno de la violencia escolar no solamente representa una noticia de actualidad ni una cifra dentro de una estadística, por el contrario, estableció que tales relaciones afectan y comprometen los derechos de los niños, niñas y jóvenes que transitan por estos escenarios sociales.

En Colombia aunque se evidencia una extensa normatividad respecto al tema en cuestión, en los contextos rurales se sigue pasando por alto la nueva condición de derechos de estos sujetos al reproducir: “modelos de sociedad que permiten la discriminación de las mujeres, la falta de reconocimiento de niños, adolescentes y jóvenes como ciudadanos” (Martínez y Bustos, 2011, p.5).

En este orden de ideas, tanto la opinión pública como la normatividad ha generado cierto “ruido” y lugares comunes frente al tema de la violencia escolar; por esta razón resulta apremiante indagar acerca de este fenómeno desde marcos de comprensión que lleven a entender las dinámicas y aristas que componen esta categoría.

Y es que cuando se habla de violencia escolar existe cierta unidad entre los diversos actores sobre la importancia de prevenir y combatir esta problemática; pero cuando se entra en detalle, se puede evidenciar que la mayoría de sujetos hablan desde sus propias comprensiones haciendo de esta categoría algo difuso y hasta ambiguo. Teniendo en cuenta esta premisa, los siguientes apartados buscan acercarse al tema de la violencia escolar para precisar y dar unas coordenadas de despegue.

#### **4.1.1. La violencia escolar: la emergencia de un fenómeno preexistente**

En la actualidad la violencia escolar es retratada por los medios de comunicación como un problema urgente. Esto genera, por un lado, que este fenómeno adquiera una dimensión de problema social haciendo que diversos actores, casi de manera reaccionaria, expresen su opinión acerca de lo que sucede en las escuelas y, por otro lado, que se generen múltiples esfuerzos, por parte de la academia y el Estado, para reducir el impacto que genera la violencia en estos escenarios (Ortega, et al, 2001).

Esta alarma social no solo significa una mayor intervención, sino que también se intenta hallar la raíz del problema señalando a los culpables de la situación; en este aspecto, la escuela no queda bien librada, en tanto que se le atribuye la responsabilidad y, de manera simultánea, la solución de la violencia escolar:

La violencia en las escuelas es un asunto de gran preocupación, que requiere atención inmediata. En virtud de que los colegios son los responsables de buena parte de la formación de los niños, niñas y jóvenes, los modelos de violencia dentro de éstos pueden tener un impacto negativo en los comportamientos sociales que los estudiantes adquieren (Chaux y Velásquez, 2008, p.15).

En este orden de ideas, la emergencia social de la violencia escolar se convierte simplemente en la búsqueda, culpabilización y señalamiento de la escuela (Ver Tabla 16), y el

que los medios de comunicación difundan aquellos hechos especialmente llamativos, y hasta amarillistas, reduce el espacio para discernir y analizar con detenimiento este fenómeno (Funk,1997). En definitiva, se puede decir que la mayoría de la sociedad coincide en los sentimientos que produce la violencia escolar (malestar, inseguridad e intranquilidad), pero al centrarse en aquello que parece grave y llamativo hace que se desconozca la dimensión real de la violencia escolar (Debarbieux, et al., 2004).

**Tabla 16***La emergencia de la violencia escolar en las noticias.*

<b>Tendencia</b>	<b>Características</b>	<b>Noticias /Medio</b>
Prevenición escolar	Se retrata casos y estadísticas de la violencia escolar. Se muestra a la escuela como el principal garante para evitar y prevenir la violencia escolar, además se describen experiencias de trabajo e incluso recomendaciones para evitar estos fenómenos	<p>“Cómo eliminar el bullying, según la UNESCO” (Educaweb, 2019)</p> <p>“El acoso en la escuela: cómo solucionarlo” (El Confidencia, 2016)</p> <p>“Un nuevo caso de acoso escolar y un exitoso programa para combatirlo” (El mundo, 2016)</p>
Se culpabiliza a la sociedad de la violencia escolar	Se evidencia que la sociedad es la culpable y que las autoridades pertinentes no toman medidas al respecto; se deja a la escuela sola.	<p>“Pelears escolares, realidad denigrante” (Diario El Sur, 2016)</p> <p>“Violencia en las aulas” (El Nuevo Siglo, 2012)</p>
Se culpabiliza a la escuela de la violencia escolar	Se enfatiza que estos hechos son responsabilidad de la escuela. La violencia inicia en la escuela y, si no hace algo, se puede salir de control; además, los docentes no se encuentran preparados para estas situaciones.	<p>“En Girón están preocupados por las peleas entre estudiantes” (La Vanguardia, 2018)</p> <p>“59 casos de agresión en colegios encienden las alarmas en Cali” (El País, 2017)</p>
Las autoridades en las escuelas	Se muestra la intervención de las autoridades en el escenario escolar en dos sentidos: primero, en términos estadísticos de requisas, incautación de armas blancas y de fuego. Y, segundo, la visita de las autoridades para promover campañas de prevención.	<p>“En colegios incautaron desde armas blancas hasta municiones” (Vanguardia Liberal, 2011)</p> <p>“Policía interviene en colegios para erradicar las actitudes intimidatorias en las instituciones” (El Informador de Santa Marta, 2011)</p> <p>“Pelears juveniles” (El mundo, 2016).</p>

*Fuente.* Elaboración propia a partir de las noticias sobre violencia escolar

Ahora bien, otra de las consecuencias que provoca la emergencia de la violencia escolar es que da la impresión de que es un fenómeno reciente; sin embargo, estos no constituyen ninguna novedad: “Los fenómenos de violencia escolar se han producido siempre, y quizás con la misma o mayor intensidad” (Moreno, 1998, p.11); lo que sucede es que en el pasado no constituía un fenómeno de preocupación - ni era tan perceptible- porque no era nombrado como violencia escolar, sino como indisciplina escolar (García, et al., 2012).

Al mismo tiempo, existen, además, dos explicaciones que hacen hoy más visible, y hasta novedoso, el problema de la violencia escolar: en primer lugar, los marcos normativos que protegen a la infancia y adolescencia posibilitan que cambie la sensibilidad sobre estos fenómenos generando mayor preocupación sobre aquello que pasa dentro de los muros de la institución (Chávez, 2017); en segunda instancia, se puede decir que la misma situación en que se encuentra la escuela contemporánea, en donde los maestros laboran desmotivados con excesivas cargas y responsabilidades y, para complicar más su ejercicio, los jóvenes que asisten a las aulas se encuentran inmersos muy tempranamente en diversas problemáticas (García y Ortiz, 2012).

Sin embargo, hay que decir que esta alarma social, a pesar de encasillar a la violencia escolar como un tema de actualidad y un tanto polémico, también tiene sus ventajas, ya que ha atraído la mirada de diversos expertos que intentan indagar por la cotidianidad escolar, las relaciones que se llevan a cabo en este escenario y, por su puesto, por los sujetos que se encuentran dentro de la institución e inmersos en todas estas problemáticas.

#### **4.1.2. Conceptualizando la violencia escolar**

La violencia escolar es un tema tan vigente para la sociedad que se generan infinidad de opiniones al respecto. No obstante, estas múltiples voces generan más alarma que comprensión, reduciendo esta problemática a la descripción, la anécdota y el escándalo por aquellas situaciones

que ocurren dentro del escenario escolar. Dichos discursos ven la violencia como un problema de tan grandes dimensiones que se aborda como una categoría general, es decir, se considera violencia a conductas que, en esencia, responden a diversas lógicas:

Nos hemos acostumbrado a designar como violentas, conductas extremadamente heterogéneas, yendo desde el robo, la agresión contra los educandos, la pelea entre los estudiantes, el desorden, la falta de atención escolar, hasta las relaciones tensas con los padres (Dubet, 2003, p.28).

Hablar de la violencia como un concepto global tiene sus consecuencias; al considerar la violencia escolar como un “todo” se genera dentro del campo investigativo ciertas imprecisiones. Según Debarbieux la mayoría de estudios que abordan la violencia escolar utilizan múltiples significados para esta misma categoría, generando, como principal problema, que los resultados sean difusos y no homologables a otros contextos (Debarbieux, et al, 2004).

Otra de las aristas de este problema conceptual -y que resulta aún más grave- tiene que ver con la respuesta que se le puede dar a estas formas de violencia. Si la violencia se pone “toda en un mismo saco” (Hoyos de los Rios, et al., 2008) nunca habrá un acercamiento real que dé cuenta acerca de cómo se encuentra estructurada la violencia escolar, ni cuáles son sus dimensiones e intenciones, dando lugar a intervenciones ligeras que responden más a la premura que a la comprensión de estos fenómenos.

Para Dubet (2003) la solución de este problema radica en ver la particularidad de esta categoría, por lo tanto, se hace necesario separar los elementos que contiene este “saco” y no hablar de violencia en términos generales: “Interesa, entonces, “romper” este objeto, distinguir tipos de violencia y varios mecanismos de engendramiento” (Dubet, 2003, p.28); en este sentido, conviene aceptar que la categoría violencia nunca toma una sola forma y, por lo mismo, no es posible hablar de ella en un solo sentido (Prieto, et al., 2011).

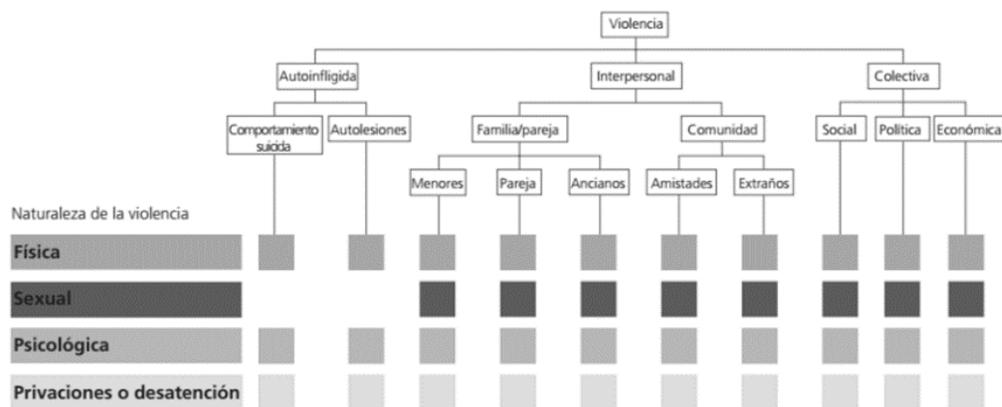
Dado este panorama, es importante distanciarse de aquellas comprensiones inexactas y precisar aquello que se entiende por violencia escolar, en tanto que es importante definir aquellos fenómenos a estudiar, en palabras de Guzmán y Saucedo (2018):

Un camino más fructífero podría ser que el investigador construya y delimite su propio objeto de investigación a partir de sus objetivos y sus referentes teóricos y conceptuales. Para ello es necesario dar a conocer qué se va a observar, cómo y para qué (Guzmán y Saucedo, 2018, p. 237).

Una de las conceptualizaciones sobre la violencia más aceptadas y que, por consiguiente, se ha constituido en la base de diversos estudios proviene de la Organización Mundial de la Salud (En adelante OMS). Para esta organización la violencia se define como:

El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OMS, 2003, p. 5).

Asimismo, otro de los aportes de la OMS fue la configuración de la primera taxonomía de la violencia, esto con el fin de generar un entendimiento más especializado de este fenómeno. Para la OMS la violencia se divide en tres campos según el sujeto que perpetúa el acto: violencia autoinfligida, violencia interpersonal y violencia colectiva. La violencia autoinfligida implica las autolesiones y el comportamiento suicida; la segunda clase tiene como escenario la pareja, la familia y la comunidad, y tiene que ver con las diversas relaciones conflictivas; y en lo que respecta a la violencia colectiva tiene por campo ámbitos políticos, sociales y económicos que legitiman el uso de la violencia desde un marco cultural (Ver figura 10).



*Figura 10.* Clasificación de la violencia según la OMS.

Fuente. Tomado de la OMS, 2002, p.6.

Este modelo propuesto por la OMS resulta insuficiente, en tanto que la violencia interpersonal deja por fuera a la escuela, a los sujetos que la componen y a las relaciones de violencia que allí se establecen:

Al incluir la tipología de violencia escolar dentro del campo de la violencia interpersonal estamos incluyendo a los jóvenes, quienes manifiestan expresiones específicas en sus modos de relación social. Además, incluimos una institución fundamental de socialización y formación como es la escuela. Los estudios y estadísticas han demostrado que tanto la escuela como los jóvenes y los maestros, son sujetos y objetos de relaciones de violencia interpersonal (García, 2017, p.28).

Dado este marco de necesidad, resulta importante replantear el modelo de la OMS para incluir a cabalidad tanto el escenario escolar como los mismos sujetos que cotidianamente ocupan este escenario (Ver Figura 11).



*Figura 11.* Reinterpretación de la violencia interpersonal de la OMS.

Fuente. Tomado de la García, 2017, p.28.

Otro de los aportes al modelo de la OMS consiste en clasificar la violencia en dos grandes campos: la violencia microsocia y la violencia macrosocia.

Las violencias micro-sociales obedecen a estrategias personales y cuando más, alcanzan lógicas de pequeños grupos; usualmente son el resultado de situaciones espontáneas y no obedecen a planes o a estructuras organizadas, o semi-organizadas; es el caso de las violencias familiares o comunitarias, también conocidas como expresivas o difusas. Las otras, las violencias macrosociales, denominadas también como instrumentales u organizadas tienen que ver con estructuras complejas de la sociedad y muchas de ellas, se nutren de dinámicas de grandes estructuras, incluso de carácter global. Allí encontramos los grandes procesos económicos, políticos y sociales que nutren las violencias instrumentales y organizadas” (García y Guerrero, 2012 p. 18).

Las violencias microsociales se gestan en la cotidianidad, en las relaciones cara a cara; no poseen un fin específico y son espontáneas. Por su parte, en lo que respecta al campo de la violencia macrosocia, se hallan aquellas violencias organizadas, con fines específicos y propósitos claros. En este orden de ideas, la violencia autoinfligida e interpersonal propuesta por la OMS (2002) estaría en el campo de la violencia microsocia; mientras que la violencia

colectiva, por responder a intereses que no dependen de la acción del sujeto, se ubicaría en el campo de la violencia macrosocial.

#### 4.1.3. Violencia macrosocial rural: las víctimas, las armas y las balas

La importancia de la violencia macrosocial en el panorama nacional radica en su estruendoso sonido y en el eco que produce en la opinión pública. En Colombia la violencia macrosocial tiene toda la atención, debido a los costos sociales que conlleva: la cantidad de muertes, el desplazamiento y la percepción de inseguridad, generan en los ciudadanos excesiva preocupación y llevan al gobierno a emplear múltiples estrategias para restablecer el respectivo orden.

La violencia macrosocial en Colombia se ha enlazado fuertemente a los contextos rurales y dicha emergencia no resulta azarosa, pues es precisamente en estos lugares en donde se concentran la mayoría de muertes violentas (Ver figura 12)

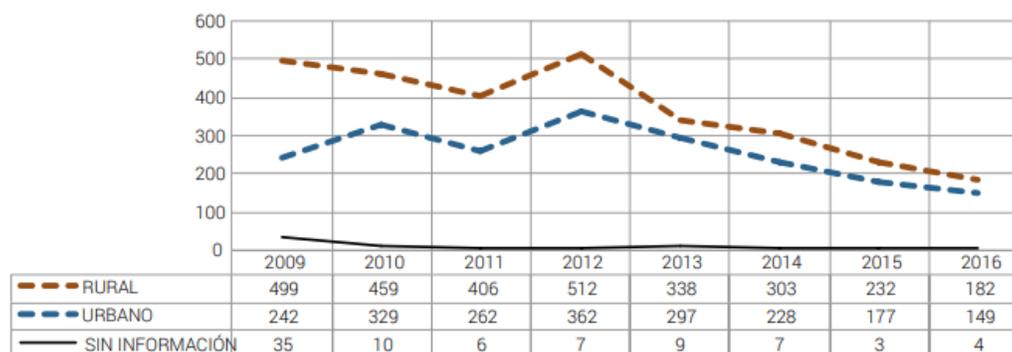


Figura 12. Cantidad de muertes en Colombia según distribución geográfica 2009-2016.

Fuente. Tomado de Forensis, 2016, p.609.

En este orden de ideas, comprender qué sucede en estos contextos implica, según la Fundación Compartir (2019), no solo comprender las características geográficas ni demográficas,

sino también las dinámicas del conflicto, puesto que estas zonas han sido, históricamente, las más afectadas:

En relación con la distribución demográfica de la victimización como consecuencia del conflicto armado en Colombia, se encuentra que el 63,1 % de las víctimas de las modalidades de violencia documentadas por el observatorio de Memoria y Conflicto (CNMH) fueron violentadas en el área rural, mientras que el 36,9 % lo fueron en las cabeceras municipales (Fundación Compartir, 2019, p. 17).

La violencia macrosocial hace su presencia en las zonas rurales afectando a un grupo particular. Al respecto González (2016) señala que en el registro único de víctimas se encuentran reseñadas ocho millones de personas y que, de este total, el 32 % corresponde a niños y jóvenes habitantes del campo. Estos individuos han sido objetos de diversas formas de violencia como la amenaza, la violencia sexual, el reclutamiento forzado y la destrucción de infraestructura estatal que vulnera derechos básicos como la educación y la salud (Díaz y Fernández, 2017). No obstante, hay que señalar que, aunque la violencia macrosocial se focaliza en este grupo particular, el malestar en la población rural en Colombia es generalizado.

Dicho malestar de las comunidades rurales se da por vivir en el “medio” de diversos actores armados. Con relación a esto, López (2008) argumenta que la vida en el campo colombiano es compleja, en tanto que la población se encuentra en constante tensión entre los latifundistas, la insurgencia, la contrainsurgencia y los narcotraficantes; esto hace difícil vivir en estos espacios sociales, y genera que los habitantes intenten sobrellevar diversas situaciones que enfrentan cotidianamente o también a desplazarse o simplemente a esperar para ser desplazados (Hernández, 2018):

El desplazamiento es un fenómeno más rural que urbano, diferenciado en su intensidad según subregiones del país. Ha encontrado asidero en la impunidad de las

acciones de los actores armados, y en que estos han hallado recursos que sustentan sus diferentes negocios y propósitos de control del territorio y de las poblaciones (Informe Nacional de Desarrollo Humano, 2011, p. 284).

El desplazamiento forzado constituye la mirada más importante que le da el Estado al campo colombiano, pues ha afectado a más de tres millones de personas en los últimos años (Osorio, 2005).

En definitiva, la violencia macrosocial rural da una imagen a esta población, son retratados como sujetos vulnerables. Las minas antipersona, los cultivos ilícitos, las fumigaciones aéreas, la vinculación a grupos al margen de la ley, entre otras situaciones, hacen de estas poblaciones un importante foco de intervención para el Estado.

Por otro lado, en lo relacionado con la imagen que se le da a la escuela rural en el campo de las violencias macrosociales, esta institución es retratada como un escenario que se encuentra en medio de la guerra. Su funcionalidad se invierte y se vuelve un lugar de estadía para múltiples actores armados (Lizarralde, 2017). Esta situación genera la interrupción del servicio educativo, vulnerando los derechos de los niños y jóvenes y, asimismo, pone en peligro a la comunidad por el material bélico y explosivo que se deja sembrado alrededor de las escuelas rurales. Dichas circunstancias, al menos estadísticamente, afectan mucho más directamente al maestro rural. Para González (2016) entre el 2009 y el 2012, la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (En adelante FECODE), ha estimado que 6000 maestros rurales han sido amenazados, 1100 asesinados, 70 en exilio y 50 desaparecidos; estas cifras, a fin de cuentas, le van a otorgar un doble rostro al maestro rural en Colombia. En primer lugar, se le va a dar la imagen de un sujeto que es *víctima* del conflicto armado, en donde se muestra las estadísticas y las consecuencias de la guerra en estos sujetos; y, en segunda instancia, el rostro de *héroe*, es decir,

un sujeto que, a pesar de las carencias de la escuela rural, de la distancia y de estar en medio del conflicto, se sacrifica a sí mismo por la niñez y la juventud de estas zonas (Ver tabla 17)

**Tabla 17**  
*Rostros del maestro rural en las noticias de Colombia*

<b>Rostro</b>	<b>Característica</b>	<b>Noticias</b>
Víctima	Sujeto que se encuentra en medio de diversos actores armados y que, por lo tanto, ha sufrido las consecuencias del conflicto. Las noticias representan a estos sujetos como cifras discriminadas en amenazas, muertes, desplazamientos o desapariciones.	“Amenazas azotan al magisterio del Huila” (RCN Radio, 2011).
		“Asesinada profesora en Ayapel, Córdoba” (Caracol, 2011)
		“Docentes amenazados en Zapatosa, César” (Noticias RCN, 2011)
		“La vida por educar: al menos 1.000 maestros fueron asesinados entre 1986 y 2010, dice informe entregado a la JEP” (Semana, 2019)
		“Más de 10 mil docentes están amenazados en Colombia” (RCN Radio, 2018)
Héroe	Las noticias muestran que las adversidades (conflicto, distancia, carencias de materiales, problemas de infraestructura) no detienen ni entorpecen la labor de estos sujetos. Se muestran crónicas de maestros rurales que luchan constantemente por construir país en las zonas más apartadas.	“Las amenazas a docentes en zonas de guerra son más complejas” (El Tiempo, 2020)
		“Los héroes en Colombia sí existen: son los maestros rurales” (Palabra Maestra, 2018).
		“En un colegio en Caquetá está uno de los mejores docentes del mundo (El Tiempo, 2019)
		“Héroes rurales: Los profesores que enseñan a los niños en lugares alejados de Colombia” (La nota positiva, 2019)
		“Educar para la paz en medio del conflicto” (Las2orillas, 2019)

*Fuente.* Elaboración propia a partir de las noticias sobre escuela rural y conflicto.

En resumen, en el país se tiende a asociar la violencia macrosocial a los contextos rurales. Los datos (en apariencia) señalan que la violencia instrumental es la única que impera en estas zonas del país, y que, por lo tanto, la solución se encuentra en que el Estado intervenga a gran escala mostrando su poderío tanto en defensa como en ejército; solo así se llevará la paz y el orden a estos lugares.

Frente a datos departamentales se puede hallar que Cundinamarca, por ser uno de los departamentos más cercanos a la capital del país, ha sido durante varias décadas un lugar estratégico para el establecimiento de diferentes grupos armados. Estos grupos han afectado a la población civil y han violado derechos humanos (Ver Tabla 18)

**Tabla 18**  
*Violencia macrosocial en Cundinamarca (2001- 2014)*

Año	Municipios	Hechos
2001	Albán, La Peña, La Vega, Nimaima, Nocaima, Sasaima, Quebradanegra, San Francisco, Utica, Supatá, Vergara, Villeta.	El bloque Magdalena Medio se disputa el territorio con las FARC. Se presentaron homicidios y desplazamientos.
2002	Cáqueza, Chipaque, Choachí, Fómeque, Fosca, Guayabetal, Gachalá, Gachetá, Gama, Guasca, Guatavita, Junín, La Calera, Ubalá	En la zona rural aparece el frente 53 y 54 de las FARC y se enfrentan con las AUC (Autodefensas Armadas de Colombia).
2003	Beltrán, Bituima, Chaguaní, Guayabal de Siquima, Pulí, San Juan de Rioseco, y Vianí.	Hace presencia el ELN (Ejército de Liberación Nacional) y aumentan las extorsiones, secuestros y bloqueos.
2010	Soacha	Las águilas negras amenazan a estudiantes y líderes sociales.
2013	Medina, Paratebueno, Guayabetal, la Palma.	Presencia guerrillera en siete casos de extorsión, extinción de dominio a campesinos por cultivos ilícitos.
2014	Soacha y Sibaté	El frente Abelardo Romero y las AUC se enfrentan por el control vial entre Bogotá y Meta

Fuente. Elaboración propia a partir de Gobernación de Cundinamarca (2016)

Después de los acuerdos de paz el panorama del departamento de Cundinamarca ha cambiado. Los municipios de La Palma y Viotá se consolidan como poblaciones pioneras en programas para la reinserción de los actores armados y el postconflicto. Además, en los últimos años no se tienen cifras de heridos o muertos en combate ni víctimas por Minas Antipersona (MAP) ni por Municiones Armadas sin Explotar (MUSE) (Gobernación de Cundinamarca, 2006).

#### **4.1.4. Violencia Microsocial rural: violencia silenciosa y latente**

Agazapada y a la sombra de la violencia macrosocial se halla la violencia microsocial rural. Su sigilo, y el estar oculta bajo el amparo de las ruidosas violencias instrumentales, hace que no se sopesen sus efectos y consecuencias; sin embargo, esto no significa que sus impactos sean menos graves. Lo que sucede es que en Colombia la violencia microsocial rural se tiende a minimizar sobrevalorando la violencia macrosocial, pero, al estar latente y no tener un tratamiento en específico, la violencia microsocial también se constituye en un gran problema.

Para García y Guerrero (2012) la violencia microsocial se expresa espontáneamente y sin ninguna premeditación, y fundamentalmente, se puede encontrar su impacto en las estadísticas de violencia interpersonal, en tanto que:

La violencia interpersonal es un tipo de violencia microsocial impulsiva o difusa, que se expresa en el espacio público y privado. Se caracteriza por no quitar la vida de la víctima pues en ella no intervienen las armas de fuego que conllevan al homicidio sino el uso de armas contundentes que producen politraumatismos (García, 2017, p. 27).

Otra de las características de la violencia interpersonal, según la Gobernación de Cundinamarca (2018) es que la ejerce por un tercero, sin vínculos ni afectivos ni personales y, en lo que respecta al lugar de ocurrencia, suele suceder fuera del hogar.

A nivel nacional es posible encontrar que las cifras de víctimas de la violencia interpersonal lo constituyen, en la mayoría de ocasiones, hombres “El 65,26 % de las víctimas pertenecía al género masculino, para una relación hombre – mujer de dos a uno “(Forensis, 2018, p. 107) y, en lo que respecta al rango de edad, es cada vez más común que en estos hechos estén involucrados sujetos menores de 18 años: “preocupa que una de cada cuatro víctimas de violencia interpersonal sea un menor de edad (en su mayoría, entre los 15 y 17 años) (...) y que más de la mitad de los casos sea producto de “violencia común impulsiva” (Cámara de Comercio de Bogotá, 2010, p.4) (Ver Tabla 19).

**Tabla 19**  
*Violencia interpersonal por rango de edad (2016-2019)*

Año	Rango de edad	Casos		
		Hombres	Mujeres	Total
2016	10 a 14 años	2076	2275	4351
	15 a 17 años	6618	3962	10580
2017	10 a 14 años	1828	2096	3924
	15 a 17 años	5880	3640	9520
2018	10 a 14 años	1552	1711	3263
	15 a 17 años	5420	3261	8681
2019	10 a 14 años	1324	1392	2716
	15 a 17 años	4752	2833	7585

*Fuente.* Elaboración propia a partir de (Forensis, 2016; Forensis, 2017; Forensis, 2018; Forensis, 2019)

Las estadísticas evidencian que en el rango de edad de 15 a 17 años se genera un incremento de casi el doble respecto a la franja de 10 a 14 años; demostrando que el número de casos que aporta este grupo poblacional a las estadísticas de violencia interpersonal es cada vez más significativo. Ahora bien, de acuerdo con otros datos, el escenario escolar se ha constituido en los últimos años como un lugar de ocurrencia para la violencia interpersonal (Ver Tabla 20).

**Tabla 20**  
*Violencia interpersonal en los centros escolares urbanos (2016-2019)*

<b>Año</b>	<b>Hombres número de Casos</b>	<b>Mujeres número de Casos</b>	<b>Total</b>
2016	1209	1303	2512
2017	1170	1200	2370
2018	1011	1023	2034
2019	908	876	1784

*Fuente.* Elaboración propia a partir de datos de (Forensis, 2016; Forensis, 2017; Forensis, 2018; Forensis, 2019)

La escuela urbana está cada vez más presente en estas dinámicas. De acuerdo con Forensis (Forensis, 2016; Forensis, 2017; Forensis, 2018; Forensis, 2019); los centros educativos ocuparon el séptimo puesto como el lugar donde más se presenta la violencia interpersonal. Ahora bien, siguiendo esta misma línea de los lugares, las cifras demuestran que, al menos en apariencia, la violencia interpersonal es un fenómeno más urbano que rural (Ver Tabla 21)

**Tabla 21**  
*Violencia interpersonal según zona geográfica (2017-2019)*

<b>Año</b>	<b>Número de casos sucedidos en centros urbanos y cabeceras municipales</b>	<b>Número de casos sucedidos en zonas rurales, veredas y campos</b>
2017	109.930	3715
2018	110.219	3851
2019	104.927	3780

*Fuente.* Elaboración propia a partir de datos de (Forensis, 2017; Forensis, 2018; Forensis, 2019)

Sin embargo, es el mismo Forensis (2017) reconoce que respecto a los contextos rurales en Colombia todavía existen vacíos y los datos son difusos, puesto que la distancia y las mismas características topográficas dificulta conocer exactamente qué pasa en estos lugares:

Aun cuando la mayoría de los casos se desarrollan en el área urbana, los esfuerzos institucionales deben enfocarse hacia la defensa de los derechos de la población rural, ya que existen subregistros que no son conocidos por el sistema medicolegal colombiano, debido a que la ruralidad dificulta la denuncia; la casi imposibilidad del desplazamiento hacia las instituciones impide que se traten todos los casos, y los patrones culturales del campo imposibilitan que haya emancipación de las víctimas (Forensis, 2017, p.345).

A pesar de este vacío, en el país existen algunas cifras de violencia interpersonal que miden el factor de vulnerabilidad que tiene la población campesina y los trabajadores del campo. En el 2016 se presentaron 881 casos de violencia interpersonal contra estas personas, ocupando el cuarto lugar en el listado de la población más afectada (Forensis, 2016); en lo que respecta al 2017, hubo un aumento de 980 casos y se mantuvo el cuarto lugar (Forensis, 2017); seguidamente, en el 2018, se incrementó las cifras en 1021 denuncias y se conservó el mismo puesto (Forensis, 2018); y, finalmente, en lo relacionado al 2019, subió al puesto dos con 1013 casos que se presentaron en las zonas rurales del país (Forensis, 2019).

Respecto a una mirada mucho más local, en el 2019 se identificó que Cundinamarca se encuentra por encima de la tasa de violencia interpersonal a nivel nacional (218,5) con una cifra que ronda en 279,8 % (INMLCF, 2019). En las provincias en las cuales se sitúa esta investigación se pueden hallar datos importantes (Ver Tabla 22).

**Tabla 22***Violencia interpersonal en Cundinamarca 2019 por provincias.*

Provincia	Número total de casos en el departamento 2019	Número de casos en la provincia	Lugar de los municipios
Guavio	2767	279	El Municipio 1 ocupa el tercer lugar en violencia interpersonal, mientras que el Municipio 2 se instala en el quinto lugar a nivel provincial.
Almeidas		251	El Municipio 3 ocupa el cuarto lugar a nivel provincial.

Fuente. Elaboración propia a partir de los datos Observatorio de Seguridad y Convivencia de Cundinamarca (2020).

Resumiendo, la violencia microsocia l también tiene su lugar dentro de los contextos rurales y representa un problema que se evidencia desde lo cuantitativo. El acercamiento a estas violencias cara a cara implica apartarse de las ruidosas violencias macrosociales y centrar la mirada en las prácticas de los sujetos.

#### **4.1.5. Enfoques de la violencia escolar**

La violencia escolar, como parte de las violencias microsociales y como un objeto de preocupación por la sociedad en general, ha motivado a los investigadores a desarrollar múltiples estudios con el principal objetivo de darle trámite a esta problemática; estas investigaciones, a su vez, se encuentran estructuradas por variados enfoques que poseen un posicionamiento específico sobre la violencia escolar, una ruta metodológica y unas visiones propias. Para Blaya y otros (2006) este universo de estudio, aunque es intrincado, puede organizarse en tres grandes bloques: el psicoeducativo, el sociopedagógico y el criminológico.

Frente a las primeras -las investigaciones de corte psicoeducativo – hay que advertir que sus esfuerzos se encuentran centrados en el análisis de los procesos personales e interpersonales

que interfieren en este fenómeno. La mayoría de estos estudios hacen énfasis en lo local, es decir, la perspectiva individual de la víctima, el agresor y los espectadores.

Otro de los aportes de este enfoque es que ha identificado los principales rasgos y perfiles de los sujetos que participan en esta clase de hechos, así como la relación que existe entre estas conductas y los escenarios de influencia en el que se desenvuelven los involucrados. Estos factores han llevado, finalmente, a formular una serie de pistas para consolidar planes tanto de intervención como de prevención de la violencia escolar. Asimismo, este enfoque ha contribuido al campo de los estudios permitiendo conocer el impacto de estas conductas a nivel subjetivo y, por supuesto, a ahondar en aquellas razones que sustentan estas acciones.

Dentro de los principales exponentes de este enfoque se encuentran Olweus (1998) quien con su estudio pionero sobre el acoso escolar logró poner en el mapa el problema de la violencia escolar; Ortega, Del Rey (2003) y Díaz-Aguado (1995).

Por otro lado, y con relación al enfoque sociopedagógico, se puede advertir que esta línea de trabajo deja de lado lo individual por acercarse a la identificación de factores sociales que motivan estas conductas. Se analiza la pobreza, la migración, las condiciones de riesgo, los jóvenes como grupo, entre otros aspectos, para ver el escenario general en que se produce este problema (Blaya, et al, 2006).

Para el enfoque socio pedagógico, la escuela es un sistema social que se encuentra conformado por estructuras de poder y de dominación, es decir, un lugar en donde se desarrollan relaciones entre sujetos dominados y dominantes. Sin embargo, esta perspectiva es mucho más abarcadora, pues contempla que la institución escolar se encuentra enlazada a un sistema social más complejo y sirve a él produciendo desigualdades, exclusión y discriminación.

Este enfoque también se preocupa por indagar los diferentes vínculos entre los sujetos y los escenarios y las maneras de relación que se establecen en cada uno de los espacios sociales

en los que transita el sujeto. Muchas de las investigaciones que se diseñan desde este enfoque se centran en el estudio del clima escolar como una entrada relevante para comprender el fenómeno de la violencia. Estas investigaciones pretenden indagar, como unidad de análisis, las lógicas internas, las perspectivas de la comunidad educativa y las maneras como se presentan las relaciones de los sujetos en lo escolar.

Finalmente, se encuentra el enfoque criminológico que, a diferencia de los otros enfoques, se acerca a las conductas patológicas que componen la violencia y que se pueden llegar a tipificarse como criminales. Para esta perspectiva, la violencia escolar es un problema que responde a una escala global y pertenece al ámbito de la salud pública, en este orden de ideas, resulta necesario describir estos comportamientos y no tratarlos como hechos anecdóticos o aislados:

[...] las investigaciones incluidas en este apartado [en este enfoque], en su mayoría de carácter cuantitativo, centran su atención en situaciones de violencia que ponen en riesgo la vida de las personas y/o que son plausibles de ser penalizadas. Así se aboga por una definición restringida o limitada de la violencia a partir de la cual se busca medir y cuantificar hechos determinados. Desde esta mirada, los jóvenes identificados como agresores son nominados como delincuentes o criminales. No es casualidad que la mayoría de los estudios hayan sido coordinados o realizados en colaboración con los respectivos ministerios de justicia (Di Napoli, 2016, p.67).

El enfoque criminológico es capaz de ver las relaciones que existen entre la violencia escolar con el marco legal considerando que ciertos comportamientos de los jóvenes pueden llegar a ser categorizados como conductas ilegales, susceptibles de sanción y también de afectación colectiva.

En definitiva, estos tres enfoques han imperado dentro de los estudios de violencia escolar y, desde sus propias visiones y disciplinas, han conseguido aportar al entendimiento de este fenómeno; no obstante, y aquello que une a estas visiones, es una preocupación constante por las consecuencias que genera las relaciones de violencia en el ámbito escolar, las causas y también el establecimiento de una serie de salidas para coadyuvar a la transformación de las diferentes realidades sociales.

#### **4.1.6. Las tipologías de la violencia escolar**

Una de las tendencias de los estudios de violencia escolar y que, finalmente, se vuelve un obstáculo a la mirada del investigador, es concebir a la categoría de “violencia escolar” como un todo integrado. Esta perspectiva genera principalmente dos problemas, por un lado, se ve la realidad social completamente llana, el investigador no es capaz de matizar su mirada y no logra delimitar un objeto de estudio, y dos, no se logra dimensionar que la violencia escolar se encuentra estructurada por diferentes lógicas e intencionalidades, no todo significa lo mismo dentro de un marco social ni mucho menos para el sujeto que vive este tipo de relaciones de violencia:

Con todo, en nuestro contexto apenas hasta hace poco las diferentes formas de violencia en la escuela empezaron a recibir un tratamiento específico. En este sentido, se pueden encontrar muchos trabajos que evidencian una preocupación por mejorar el clima de convivencia en los centros escolares, pero sólo en algunos de ellos se distinguen las formas de agresión que se presentan entre pares y se muestra la necesidad de tratarlas como problemas relacionados, pero que exigen respuestas educativas específicas (Olmos, et, al, 2008, p.40).

En este orden de ideas, se hace necesario matizar la perspectiva y ubicar aquello que se quiere ver en la realidad social. Dado este marco de necesidad García y Guerrero (2012)

establecen una base para estudiar este fenómeno. Según estos autores, la violencia escolar puede categorizarse como una violencia microsocia, es decir, una violencia que se da en las relaciones cotidianas entre los sujetos; además, hace parte de la violencia interpersonal y, a su vez, se encuentra compuesta por unas tipologías que corresponden a diferentes intencionalidades que estructuran y configuran las acciones de los sujetos (García, 2017) (Ver Figura 13).



*Figura 13.* Tipologías de la violencia escolar.

Fuente. Tomado de García, 2017, p.45.

En virtud de lo anterior, se puede advertir que la violencia escolar no la conforma un todo; por ende, no es posible hablar de violencia escolar como un cuerpo único, homogéneo e indisoluble.

Una de las tipologías que componen el universo de la violencia escolar es el acoso. El acoso escolar es una de las tipologías de violencia escolar más investigadas, y fue categorizada como una conducta en que: “Un alumno es agredido o se convierte en una víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 1998, p. 25). Olweus plantea una diferenciación importante, y es que esta tipología solo se da entre pares y se configura en términos de frecuencia, puesto que

es: 'repetida en el tiempo'. Este investigador, desde los años setenta, planteaba que la violencia en los centros educativos no podía resumirse solo en el fenómeno del acoso escolar, existían otras formas, otras tipologías que complejizaban la realidad educativa.

Seguidamente, y como otra de las tipologías de la violencia escolar, aparece las contravenciones escolares, estas fueron definidas por García (2012) como:

Aquellos comportamientos que atentan contra la sana convivencia, sancionados socialmente que pueden atentar contra quien los actúa o contra personas o grupos sociales. En el Código Penal colombiano, es considerado como una falta de menor gravedad que no tipifica un delito (García, 2012, p.36).

Dada la definición anterior, se puede señalar que las contravenciones se relacionan con aquellos actos en que los niños y jóvenes ejercen una violencia contra la convivencia y el reglamento institucional que rige a los sujetos en el escenario escolar. Entre las contravenciones pueden encontrarse las riñas, las lesiones personales, el hurto menor y el consumo de sustancias psicoactivas.

En tercer lugar aparecen las infracciones y tienen que ver con aquellas conductas que quebrantan las leyes que estipula la sociedad. Como tal son acciones que se transforman en delitos punibles. Esta tipología analiza las diversas relaciones que se establecen entre el individuo, la sociedad y el ámbito legal y jurídico que determina aquello que es aceptado o no en un marco social específico. Así las cosas, la escuela ve este problema como una desviación que es necesario ser intervenida, pues estas conductas, al violar la norma social, atentan contra la vida y se transforman en un peligro latente. Estos actos, según el Código de Infancia y Adolescencia (2006), ya no son materia de los mecanismos de judicialización que plantea la justicia penal ordinaria, sino que, por el contrario, son abordados por el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente. Dentro de las infracciones se puede tipificar conductas

como el robo con armas de fuego, el homicidio o el tráfico de sustancias psicoactivas dentro del campo escolar.

Finalmente, aparece la tipología de maltrato escolar, pero esta se abordará en los siguientes numerales por ser objeto del presente trabajo de investigación.

#### **4.2. El maltrato escolar rural**

A las escuelas rurales que se encuentran fuera de las áreas de conflicto se les ha asociado con palabras como tranquilidad, quietud, calma y paisaje. Esto ha hecho que se crea, falsamente, que la violencia escolar solo se encuentra en las cabeceras municipales, generando que las investigaciones, y el campo de estudio en general, centre sus esfuerzos en las áreas urbanas y se preste poca atención a lo que sucede dentro de estas apartadas instituciones.

Otro de los problemas que invisibilizan la violencia escolar rural, lo constituye las mismas políticas educativas para este sector. Para la legislación colombiana la imagen de la escuela rural es fácilmente asociada con términos estadísticos que miden la deserción, la calidad y la cobertura, llevando al Estado colombiano a concebir a la escuela rural como una institución problemática cuyos inconvenientes se resuelven tanto con inversión como con intervención.

Y, finalmente, así como se señaló en los numerales anteriores, la violencia macrosocial rural termina de dejar en la sombra a esta problemática. La excesiva atención por parte de la opinión pública a las violencias instrumentales, hace que se minimice y pasen desapercibidos los problemas que suceden en la cotidianidad de la institución y en la misma interacción entre los sujetos.

En este orden de ideas, es poco lo que se conoce del fenómeno de la violencia escolar en contextos rurales, puesto que la mayoría de aproximaciones que se hacen en estos espacios sociales se centran, mayoritariamente, en propuestas de índole pedagógico, en la exposición de prácticas exitosas y en la sistematización del trabajo comunitario que realiza la escuela.

Ahora bien, para invertir esta lógica, y acercarse de otra manera a la escuela rural y el problema de la violencia escolar en estos contextos, es importante señalar que no es posible hablar de violencia en términos generales. Abordar la violencia como una totalidad genera que no se identifiquen los fenómenos, que se crea que todos se encuentran constituidos por las mismas lógicas llevando a confusiones y a la no identificación de fenómenos.

Desde esta postura, los siguientes numerales abordarán una tipología específica de la violencia escolar: el maltrato escolar rural. Para ello, se inicia definiendo qué se entiende por maltrato escolar y también se describe cuál ha sido la problemática que se ha suscitado este fenómeno dentro de la institución rural.

#### **4.2.1. Conceptualizando el maltrato escolar**

El maltrato, como categoría general, empezó a ser estudiado desde el campo de la medicina. En la década de 1960 el médico pediatra Henry Kemple identificó un desfase entre sus diagnósticos y las explicaciones que daban los padres sobre los motivos de consulta. En ese sentido, los padres de familia mentían al señalar que los golpes, traumatismos y marcas en el cuerpo de los niños, tenían sus orígenes en situaciones azarosas y no premeditadas (Naciones Unidas, 2009).

Estas situaciones son las que le permiten a Kemple fundamentar su teoría del “niño apaleado”, señalando que los malos tratos que le daban los padres a sus hijos traen consecuencias en el desarrollo físico, social y psicológico de los menores. Dicho trabajo marcó un hito, pues se constituyó en la base para que las personas se sensibilizaran sobre el tema y, asimismo, generó que las naciones, y los diferentes organismos internacionales, se mostraran interesados en estas formas de violencia generando tanto campañas de prevención como diversos ajustes de índole jurídico para actuar más seriamente sobre esta problemática.

Esta primera emergencia también llamó la atención de muchos estudiosos que, de manera rigurosa, lograron avanzar en la explicación sobre la naturaleza del maltrato ejercido de padres hacia hijos, llegando a la conclusión de que esta violencia tiene un trasfondo y unas intencionalidades:

La presencia del castigo físico era una práctica recurrente, que terminó de convertirse en una preocupación de carácter público en los años setenta. Para esta época la utilización del castigo físico contaba con dos motivaciones: se golpeaba con la finalidad de controlar el comportamiento, bien sea para erradicar una conducta que se considera indeseable, para detenerla, modificarla o cambiarla por otras; o bien para escarmiento o ejemplo de la persona o de sus semejantes (Jiménez, 2012, p.17).

Como se señaló, la investigación y la preocupación por este nuevo individuo se materializó en políticas que llevaron a reconocer que las prácticas tradicionales de crianza debían reconfigurarse, puesto que los niños y jóvenes ya no eran objetos de la política, sino sujetos plenos de derecho, esto, a fin de cuentas, dio lugar a una cierta crisis:

Una era de incertidumbre y de desconcierto. La crisis se produce por el choque entre las nuevas normas y la cultura basada en usos tradicionales de la autoridad, de la disciplina y la normalización de los niños, niñas y adolescentes, sobre todo si se tiene en cuenta que aún sigue vigente en nuestra tradición, asociar autoridad con obediencia, subordinación y castigo (García y Guerrero, 2011, p. 301).

El concebir a los niños y jóvenes como sujetos de derecho también conllevó a que la política buscara no solo intervenir el maltrato dentro del escenario familiar, sino también a revisar todos los espacios sociales que este sujeto transita (familia, escuela y comunidad) para identificar e intervenir el maltrato que se presenta en otros espacios y, de este modo, garantizar un ambiente sano de crecimiento y desarrollo para estos sujetos.

Al examinar las dinámicas que se llevaban a cabo en los múltiples espacios sociales se halló que el escenario escolar resultaba ser un punto neurálgico para el maltrato. Al respecto Pinheiro (2006) logra advertir que, por supuesto, el fenómeno del maltrato inicia tempranamente en la familia, pero llega a su punto más alto cuando el sujeto habita el escenario escolar; ahí es donde el individuo se vuelve objeto del maltrato en diversas formas (físico, verbal y emocional) y por parte de diversos sujetos.

Un estudio reciente de la ONU (2019) muestra en detalle la situación actual que se presenta dentro de las escuelas a nivel mundial. El estudio evidencia que, aunque el castigo corporal ejercido por los profesores hacia los estudiantes se encuentra prohibido en 132 países, en la actualidad prevalecen estas prácticas en 68 naciones como formas legítimas de disciplinar y educar. Además, en lo que respecta a los estudiantes, el estudio halló que uno de cada tres (32%) fueron intimidados, golpeados, sometidos a burlas o excluidos por sus propios compañeros en las instituciones educativas.

En resumen, dado que el maltrato no se restringía a la familia, el campo investigativo se vio impulsado a analizar qué sucede en otros espacios sociales; en este orden de ideas, el escenario escolar, ineludiblemente, empieza a adquirir protagonismo. En este espacio social también se vive la violencia; pero, dada la complejidad de estos lugares y las diversas relaciones que se establecen allí, se hizo necesario delimitar y focalizar la mirada.

El acercamiento a la institución escolar y, específicamente, a la violencia que se llevaba a cabo dentro de la institución fue un trabajo complejo, pues tal y como se enunció en los numerales anteriores, la violencia fue concebida como un fenómeno único llevando a homogenizar este tipo de relaciones; sin embargo, García y Guerrero (2012) lograron identificar las características del maltrato escolar conceptualizándolo como:

Una forma específica de violencia escolar, la cual se manifiesta en la cultura escolar a través del maltrato físico y maltrato emocional que incluye el verbal, pudiendo ser ocasional, presentándose en relaciones jerárquicas de adultos hacia infantes y jóvenes o en dinámicas de pares, adultos o entre niños/as o entre jóvenes; igualmente puede producirse desde la población infantil y juvenil hacia los adultos padres, cuidadores y profesores (García, et al.,2012, p.12).

Durante mucho tiempo el maltrato escolar se le confundió con el acoso escolar; sin embargo, ambas tipologías presentan diferencias. Para el mismo Olweus (1998) el acoso escolar es una conducta específica que tiene dos características fundamentales: en primer lugar, es permanente, es decir, es sostenida en el tiempo; y, en segunda instancia, solo puede darse en dinámica de pares. Estas características marcan una frontera entre ambas tipologías de la violencia escolar, pues, tal y como se nombró en la definición de la categoría, el maltrato escolar puede darse entre diferentes actores, no solo entre pares (de profesores a estudiantes, entre profesores, de estudiantes a estudiantes, de estudiantes a profesores, etc.) a su vez, la durabilidad en el tiempo también se constituye en un factor diferenciador, ya que es un fenómeno ocasional que halla su lugar dentro de la cultura escolar.

Como tipología el maltrato escolar tiene sus propias expresiones dentro del escenario escolar: se manifiesta como maltrato físico, emocional y verbal (García, Guerrero y Ortiz, 2012). En lo que respecta al maltrato físico, los sujetos son coaccionados por abuso de poder y se genera una afectación en su integralidad corporal; por su parte, el maltrato emocional, las marcas no se hallan en el cuerpo, sino en la dimensión personal, los sujetos que son víctimas de este tipo de maltrato son excluidos, discriminados e ignorados; y, finalmente, en lo relacionado al maltrato verbal, tiene que ver con el uso del lenguaje como mecanismo de afectación hacia el otro, en este sentido, se busca menospreciar a través de insultos, gritos, comentarios burlones o sarcásticos.

#### **4.2.2. Maltrato escolar rural: mimetización, invisibilización y ocultamiento**

El maltrato escolar, dada su temporalidad y las maneras en que se oculta dentro de la cultura escolar, no ha sido lo suficientemente estudiado. La mayoría de investigaciones que abordan como problema la violencia escolar, prefieren atender otras tipologías que parecen mucho más graves, como el acoso escolar o bullying.

Según Pinheiro (2006), la mayoría de investigaciones han centrado su atención en una o dos formas de violencia escolar, generando que no se profundice en otras tipologías que perviven en el escenario escolar. Desde esta lógica, la preocupación a nivel mundial sobre el fenómeno del acoso escolar ha hecho que abunden investigaciones al respecto y se tienda a opacar otros fenómenos.

Es tal la inquietud que despierta el acoso escolar, que la misma ley 1620 de Convivencia Escolar, en su artículo 2 funde la tipología del maltrato escolar con la del acoso, al conceptualizarlo como:

Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, y que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes, y ante la indiferencia o complicidad de su entorno (Congreso de la República, 2013, p. 2).

En esta definición dada por la ley 1620 se puede advertir que se confunden las tipologías y naturalezas de la violencia escolar, pues reduce maltrato a situaciones de acoso escolar

desconociendo que, dichas tipologías, presentan intencionalidades y lógicas que no se pueden conjugar. Con relación a esto, Castañeda (2015) advierte que el principal problema de esta definición consiste en poner en un mismo nivel al profesor con el estudiante, desconociendo que los profesores pueden ejercer autoridad y que, debido a esto, existe una asimetría de poder.

Sin embargo, el asunto va más allá de la precisión semántica. El asociar la violencia escolar únicamente con la tipología del acoso, ha llevado a considerar que las relaciones de violencia solo son producidas por los jóvenes, a estigmatizar sus comportamientos y a invisibilizar el maltrato que establece los docentes con sus estudiantes y viceversa, pues el “violento” siempre resulta siendo el otro.

Otra de las consecuencias – la más grave- que produce esta confusión de tipologías es que dichos malentendidos son aprovechados por el maltrato escolar para guarecerse en la sombra de otros fenómenos y, al mismo tiempo, permanecer sin ningún problema dentro del escenario escolar.

Uno de sus principales refugios que protegen al maltrato escolar de ser problematizado lo otorga la misma ley 1620, específicamente en el artículo 40, cuando tipifica las situaciones que afectan la convivencia. Dicha ley reconoce tres tipos: las tipo 1, que constituyen conflictos esporádicos, mal manejados y que no generan daños en el cuerpo ni a la salud; las tipo 2, en donde se halla la agresión escolar, el acoso escolar y el ciberacoso cuya característica es que es una conducta repetida y sistemática y que no constituye un delito, ya que estas actuaciones, aunque ocasionan daños al cuerpo y a la salud, no generan incapacidad; y, finalmente, se encuentran las situaciones tipo 3 cuyas actuaciones constituyen conflictos con la ley (Congreso de la República, 2013).

El maltrato escolar es tipificado como una situación tipo 1, ya que se constituyen de acciones de tipo esporádico. Muy pocas veces esta tipología llega a pertenecer a situaciones tipo

2, generando la no problematización del maltrato y que se continúe estigmatizando a los jóvenes como los únicos que establecen relaciones de violencia en el escenario escolar.

El que la ley 1620 haga énfasis en el acoso escolar, que se confunda las tipologías y centre su mirada en situaciones que parecen más graves y urgentes, no es fortuito. Tal parece que la sociedad colombiana, y la escuela en específico, considera que la violencia solo se constituye de aquellos actos que genera marcas visibles y profundas en el cuerpo:

Parece difícil aceptar que solamente es violento el acto que culmina con el daño físico y la muerte, pues con ello se excluyen otros tipos de agresión de orden más psicológico y simbólico que van minando un orden social determinado, las relaciones sociales y el desarrollo individual de las personas (Camargo, 1997, p.6).

El que el maltrato escolar se oculte entre otras tipologías y que los estudiosos prefieran abordar otros fenómenos que, a simple vista, parecen mucho más graves de atender, hace que el maltrato escolar permanezca incólume, lejos de la mirada pública y fuera de toda problematización y posible intervención.

Esta invisibilización y desconocimiento es mucho más tangible en la institución escolar; la cualidad del maltrato escolar de ser esporádico, posibilita que esta tipología adquiera las cualidades de ser sutil y poco habitual, logrando, con ello, una normalización por parte de los sujetos.

Ahora bien, en ciertas situaciones el maltrato escolar puede volverse visible. Sin embargo, la institución actúa de dos formas específicas frente a esta serie de hechos, por un lado, se guían por la condena moral, y por el otro, y como consecuencia de lo anterior, acude a investigaciones de índole prescriptivista para intervenir el fenómeno. Hay que advertir que estas medidas no son eficaces y mantienen salvaguardado al maltrato escolar, pues no impactan sobre la subjetividad.

En lo que tiene que ver con la condena moral, Dubet (2003) expresa que cuando se habla de violencia escolar o se está en presencia de ciertos hechos, los sujetos establecen una relación de unidad, encasillando estas conductas como provenientes del mal y zanjando toda discusión al respecto; por consiguiente, la institución centra sus esfuerzos en establecer dispositivos que detecten e identifiquen tempranamente la raíz de estos problemas, casi siempre la fuente del conflicto es uno o dos sujetos que deben ser extraídos de la institución para garantizar la normalidad, en otras palabras, la condena moral lleva a la escuela implementar diversas estrategias para erradicar estas conductas, a veces sin sopesar las consecuencias de las acciones que se toman:

La condena moral hacia la violencia escolar, no ha resultado en una práctica muy fructífera, ya que tiende a la exclusión de los alumnos difíciles, a la exacerbación de los castigos, pero no se resuelven los problemas que internamente los causan. Por su parte, condenar a la violencia como principio moral es una forma de promover el miedo y justificar la puesta en marcha de cualquier acción, por autoritaria que ésta sea (Guzmán, 2012, p.61).

La condena moral no solo produce castigos y mecanismos de represión, también la escuela intenta acudir a mecanismos de persuasión para poner fin a estas situaciones, por lo tanto, se busca respuestas en estudios prescriptivos que, desde la mirada experta, analizan los fenómenos, proponen estrategias de intervención y describen un decálogo que promete solucionar las diversas situaciones problema. Hay que señalar que esta perspectiva también se queda corta, pues el asunto se centra más en el intervencionismo y no en la comprensión del fenómeno; además, los sujetos no se sienten identificados con las soluciones que se les propone porque provienen de una mirada exógena que no se ajusta a las necesidades del contexto (Guzmán y Saucedo, 2018).

En este orden de ideas, el uso de estrategias provenientes de investigaciones prescriptivas, aunque se preocupa por aquello que sucede dentro de la escuela y busca apalejar el fenómeno particular, no llegan a impactar al maltrato escolar, pues siempre se aplican las mismas fórmulas (charlas con estudiantes, escuela de padres, campañas de sensibilización, intervenciones a ciertos sujetos catalogados como problema) que nada dicen acerca de la naturaleza de esta tipología ni los mecanismos internos que la configuran.

Mientras que la institución escolar apuesta todas sus cartas a estas dos alternativas de solución, el maltrato se mantiene vigente dentro de la cultura escolar, y su presencia e impacto solo se muestran de manera estadística.

En lo relacionado a Latinoamérica, Colombia ocupa el primer lugar, de los 16 países, con un 65,18 % en reportar un episodio de violencia (Román y Murillo, 2011). Un estudio mucho más reciente, de 2018, demuestra que este panorama no ha variado mucho, pues en lo relacionado con el abuso físico y verbal, el 61 % de los estudiantes colombianos señalar que otro estudiante los llamó por un apodo ofensivo y dijo cosas para hacer reír a los demás, y el 31 % señaló que algún compañero les rompió sus pertenencias (DANE, 2006).

A nivel local también se ha estudiado este fenómeno a través de tres grandes estudios epidemiológicos: la encuesta sobre *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares* (DANE, 2006), en donde se describió y se midió la agresión, la violencia y la delincuencia entre estudiantes de colegios públicos y privados de Bogotá y de municipios aledaños (Cota, Chía, Funza, Mosquera, Soacha y Sibaté). La encuesta de *convivencia escolar y circunstancias que la afectan* (DANE, 2011) que identificó los factores que afectan la convivencia escolar en estudiantes de grados 5° a 11° de Bogotá de colegios públicos y privados; por último, la encuesta de *Clima Escolar y Victimización* (2013), que se ocupó de analizar el clima escolar (convivencia, ambiente de aprendizaje y confianza) y de seguridad con estudiantes de 6° a 11° de los establecimientos

urbanos del distrito. Estas investigaciones permitieron evidenciar ciertos aspectos de la naturaleza y magnitud del maltrato escolar, por ejemplo la encuesta 2006 determinó que los estudiantes hombres, en un 42%, usan más los insultos que las mujeres con un 35%; la exclusión se expresa en hombres en un 26% y en mujeres en un 19%, y las amenazas por golpiza se da 16% en hombres y 7% en mujeres (DANE, 2006, p.27); este instrumento también determinó que los hombres emplean en un 43% el maltrato físico frente a un 23% de las mujeres; la prevalencia del uso de armas para herir a alguien se da en un 19% en los hombres y un 13% en mujeres (DANE, 2006, p. 28). En lo relacionado con la encuesta 2011, se identificó que las agresiones verbales se dan en mayor prevalencia en los grados de 6° a 9° con un 56,7% y las agresiones físicas entre compañeros se dan en mayor medida en grado 5° con una prevalencia del 42,7% (DANE, 2011, p. 28), del mismo modo, esta investigación indicó que el maltrato físico y emocional se da más frecuentemente en el sector oficial (12,2%), en la jornada tarde (12,6%) y en los hombres con un (13,7%) de la muestra (DANE, 2011,p.18). Finalmente, la encuesta 2013 coincidió con la del 2011 señalando que existe mayor agresividad en los colegios públicos con un 53% a diferencia de los privados que reportan menos del 20%, también se evidenció un incremento en el maltrato emocional por amenaza en hombres con un 11% de prevalencia (DANE, 2013, p. 32).

En cuanto al maltrato escolar dentro de las escuelas rurales, se puede afirmar que es un fenómeno poco estudiado, aunque esto no quiere decir que esta tipología sea inexistente en estos lugares:

Un papel menos explorado, pero igualmente importante lo representa la ubicación geográfica de los estudiantes. La mayoría de los estudios han centrado su atención en las grandes capitales o centros urbanos con densidad poblacional elevada, sin

embargo, la investigación sobre el maltrato entre iguales adeuda un análisis más detallado del escenario rural (Quiroz, 2013, p.17).

Díaz y Fernández (2017) consideran que las áreas urbanas han centrado todas las miradas investigativas acerca de la naturaleza de las relaciones de violencia, dejando de lado tanto las dinámicas como la magnitud que tienen estas relaciones en los contextos rurales. Este desconocimiento y despreocupación acerca de lo que sucede al interior de las escuelas rurales se sustenta con la falsa creencia de que: “las violencias son las mismas en cualquier latitud del mundo y que su clasificación ha sido fija a través del tiempo” (Chávez, 2017, pp. 831-832).

Aunque la investigación pase por alto aquello que sucede con el maltrato escolar en las escuelas rurales del país, este fenómeno reclama su emergencia, pues sus efectos son incluso mucho mayores de lo que se ha descrito en las zonas urbanas.

Por ejemplo, en lo que respecta al maltrato de profesor a estudiantes el informe de investigación *Next Generation Colombia* demuestra comparativamente que la violencia o agresividad física o verbal de docentes a estudiantes en lo urbano se presenta en un 2,8 % y, en lo que respecta a las zonas rurales, el asunto se incrementa con una cifra del 3,2 %.

En lo relacionado con el maltrato escolar entre pares el panorama también contrasta (Ver Tabla 23). Respecto al maltrato verbal y emocional entre pares se puede señalar que este fenómeno se da mucho más en las escuelas rurales; y, en lo relacionado con el maltrato físico, la dinámica cambia, pues este fenómeno es más visible en las áreas urbanas.

**Tabla 23**  
*Comparativo maltrato escolar rural y urbano entre pares (2012-2015)*

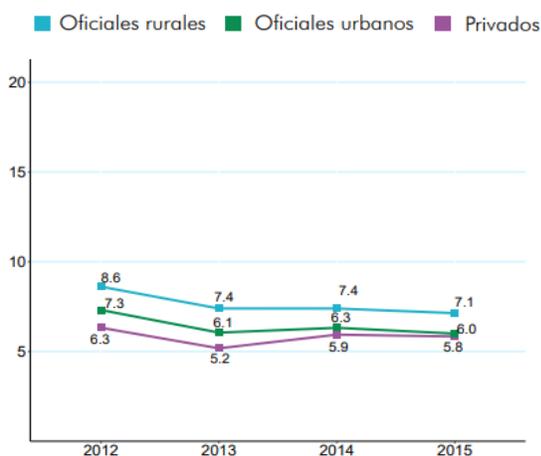
Maltrato	Pregunta	Tipo de institución	2012	2013	2014	2015
Verbal	La semana pasada, ¿cuántas veces un(a) compañero(a) de clase te insultó o te dijo algo, haciéndote sentir mal?	Oficial urbana	34,7	31,9	30,5	27,2
		Oficial rural ▲	34,4	32,4	30,7	27,5
Emocional	La semana pasada, ¿Cuántas veces un(a) compañero(a) de clase te rechazó o no te dejó estar en el grupo?	Oficial urbano	15,9	14,4	14,4	12,6
		Oficial rural	15,9	14,6	14,4	12,5
	¿Has dejado de ir al colegio porque hay alguien que te molesta haciéndote sentir mal?	Oficial urbano	7,3	6,1	6,3	6,0
		Oficial rural ▲	8,6	7,4	7,4	7,1
Físico	¿Te ha pasado que alguien te pega o te ofende todo el tiempo haciéndote sentir mal y no has sabido cómo defenderte?	Oficial urbano	32,8	27,0	26,4	21,0
		Oficial rural ▲	32,4	27,9	27,2	21,5
	¿Has evitado pasar por algunos lugares de tu colegio porque te da miedo que te hagan algo malo?	Oficial urbano	18,3	15,5	17,8	17,1
		Oficial rural ▲	14,8	13,7	13,9	13,4

*Fuente.* Elaboración propia a partir de datos de ICFES 2016

El maltrato escolar que se vive dentro de la escuela rural tiene unas consecuencias directas. En el 2011 el MEN se dio a la tarea de buscar las principales causas de deserción entre los estudiantes del país hallando que el maltrato entre compañeros y el maltrato de profesor a estudiantes se convierten en factores decisivos para que los jóvenes salgan del sistema escolar. Según los resultados de esta encuesta, el 12,7 % de estudiantes rurales desertan por el maltrato de sus pares; mientras que, en la zona urbana, esta razón se incrementa en un 15,7 %. En lo

relacionado con el maltrato de profesor a estudiantes, los porcentajes se invierten, pues en las zonas urbanas el 10,8 % señalaron que dejaron de estudiar por este motivo, y en los contextos rurales la respuesta rondó en un 11,7 % (MEN, 2011).

Estas cifras se ratifican y atenúan en el 2016 cuando la encuesta ICFES (2016) muestra la relación entre el maltrato que viven los jóvenes en los escenarios escolares rurales con diversos factores que pueden llegar a incidir en la decisión de desertar. El instrumento formula el siguiente cuestionamiento a estudiantes de grado noveno: ¿Has dejado de asistir al colegio porque hay alguien que te molesta haciéndote sentir mal? (Ver figura 14).



*Figura 14.* El maltrato escolar como factor de deserción en la escuela rural.

Fuente. Tomado de ICFES, 2016, p.79.

Comúnmente se cree que la deserción en la escuela rural se da por factores como la desmotivación de los jóvenes o por el contacto más temprano con el trabajo. Sin embargo, lo que no se ha tenido en cuenta es que la violencia escolar, y específicamente la tipología de maltrato escolar, se constituye en un problema que tienen las escuelas rurales, incluso con mayor intensidad que las urbanas.

### **4.2.3. El maltrato escolar rural entre pares**

La huella que deja el maltrato escolar rural ha sido ampliamente registrado en las estadísticas; sin embargo, poco se conoce acerca de la perspectiva del sujeto y las dinámicas que se llevan a cabo dentro de la institución escolar rural relacionadas con esta misma tipología.

Como se planteó en numerales anteriores, la preocupación en Colombia por la escuela rural, está mucho más centrada en el diseño de propuestas que buscan reducir los índices de deserción y mejorar la calidad del servicio. Dicho énfasis hace que se invisibilicen otros problemas que tiene la escuela rural, como la violencia escolar.

Si bien es cierto, el tema de la violencia y la escuela rural ha sido tratado ampliamente desde el campo de la violencia macrosocial, aún es un tema pendiente conocer e indagar aquellas violencias microsociales que, aunque no tienen víctimas mortales ni causan tanto ruido como las primeras, sí dejan huellas y generan un malestar permanente.

Estas violencias microsociales, como el maltrato escolar rural, se mantienen solapadas y aún pendientes por conocer. Ahora bien, para abordar el maltrato escolar rural, específicamente entre pares, hay que considerar que en este fenómeno no solo intervienen las relaciones de violencia entre dos o más sujetos, sino también el marco social e institucional donde se lleva a cabo, en ese sentido, esta tercera parte busca indagar cómo se vive el maltrato escolar en la escuela rural.

### **4.2.4. Maltrato físico rural entre pares**

En términos estadísticos el maltrato físico entre pares es una realidad existente en las instituciones educativas de Colombia. Las encuestas DANE (2006, 2011, 2013), aplicadas en Bogotá, y en algunos municipios cercanos, han intentado caracterizar este fenómeno. Todos estos datos resultan importantes porque permiten perfilar y acercarse al fenómeno; sin embargo, al ser aplicados tanto en las áreas urbanas como en las cabeceras municipales, poco dicen acerca

de lo que sucede en los contextos de educación rural; pero vale la pena aclarar, que esto no significa que no existan datos al respecto.

Con relación a Cundinamarca, el ICFES (2017) les pregunta a los jóvenes del departamento si la semana pasada alguien les hizo daño con golpes, cachetadas, empujones o pellizcos. A esta pregunta el 6 % de los estudiantes, pertenecientes a colegios públicos, responde que sí, frente a un 94 % que niega que sucedan estas situaciones.

En lo relacionado con la presencia de este fenómeno en lo rural, las estadísticas muestran el comparativo entre zonas geográficas (Ver Figura 15)



*Figura 15.* Maltrato físico entre pares, comparativo rural y urbano.

Fuente. Tomado de Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015, p.24.

El maltrato físico entre pares sucede un 4 % más en lo urbano que en lo rural, además se advierte que, por un lado, la diferencia que existe entre este fenómeno en lo urbano y en lo rural no es tan significativo, y por el otro, que hay presencia del maltrato físico entre pares en el área rural. Hay que advertir que estas cifras son aquellas que se informan, pero existen eventos que quedan al margen de esta cuantificación.

Si bien es cierto, existe la tendencia general a que el maltrato físico entre pares se lleve a cabo fuera de la institución rural también es posible advertir que existen pequeños focos de estas situaciones en lugares fuera del aula, en espacios abiertos y poco vigilados: “La escuela contiene

la violencia grave dentro del plantel, así que los alumnos la tienen que ejercitar al exterior, en escenarios elegidos ex profeso” (Saucedo y Mejía, 2013, p.179).

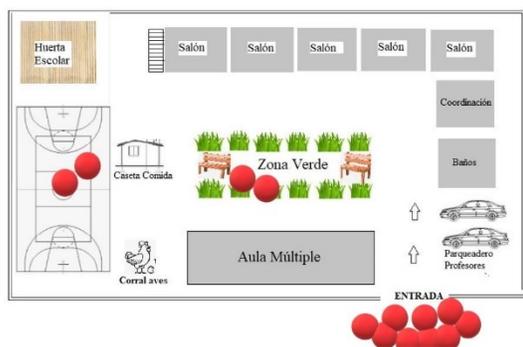
En esta misma lógica, Vallejo (1991) señala que la calle, la salida del colegio y todo espacio extramural de la institución escolar, está regido por otras normas. El que la autoridad no esté presente posibilita el anonimato y, por supuesto, la evasión:

Entrevistador: Cuando ustedes pelean, ¿prefieren hacerlo dentro o fuera del colegio?

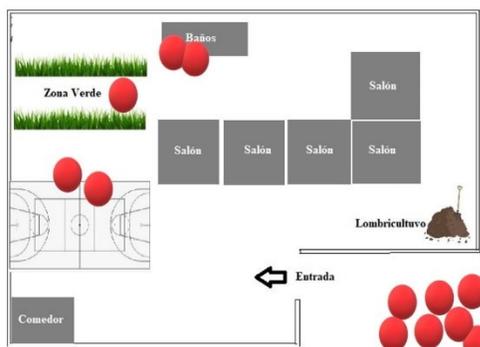
Joven 179: fuera del colegio... porque en el colegio me veo involucrado en muchos problemas, en cambio, si yo estoy fuera del colegio y pueda que esté de particular o con el uniforme, pero con algún buso... como siempre traigo un buso y siempre me lo pongo a las salidas o cuando no estoy en el colegio, entonces me evito un poco de problemas (EAP.J179, C1, M1, comunicación personal, 29 de marzo de 2019).

Las peleas muy pocas veces se llevan a cabo en la escuela rural, pero esto no significa que las situaciones que las originaron no se hayan dado en este espacio social. Efectivamente, la escuela rural es muy eficiente reprimiendo el maltrato físico entre pares dentro de su jurisdicción y área de vigilancia institucional; no obstante, existen espacios especialmente abiertos (zonas verdes y escenarios deportivos), así como áreas donde no ingresan docentes (baños) que son aprovechados por los jóvenes para establecer este tipo de relaciones. Aunque se puede decir que la mayoría del maltrato físico tiene su ocurrencia fuera de la institución escolar hay que señalar, también, que en la misma escuela se originan los conflictos y pactan y acuerdan las peleas (Ver Figura 16).

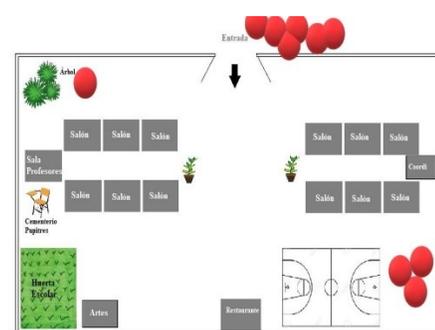
Colegio 1



Colegio 2



Colegio 3



Presencia de maltrato físico entre pares en la escuela rural.

Figura 16. Lugares de ocurrencia del maltrato físico entre pares rural.

Fuente. Núcleos de Educación Social, Etapa Recorrido, Escenario Escuela, Colegios 1, 2 y 3.

Los espacios en el maltrato físico rural entre pares resultan ser un elemento importante, pues, en ellos, recae que este fenómeno sea invisible y posibilite que estas situaciones se conserven fuera del alcance de los dispositivos disciplinarios; desde esta lógica, la mayoría de situaciones ocurren fuera de la institución, en veredas y en sitios apartados; pero existen ciertos casos que suceden dentro de la institución; sin embargo, la tendencia marca que se realizan fuera de la vigilancia de los profesores, así lo demuestran algunos datos de Comisaría de Familia (Ver Tabla 24).

**Tabla 24***Lugares del maltrato físico entre pares según datos de Comisaría de Familia.*

Lugar	Descripción de la situación en acta de comisaría
Fuera de la institución	<p>“Antier yo salía del colegio y una muchacha vino cuando yo estaba parada en la esquina y me empujó y me dijo que por qué la estaba tratando mal y yo le dije que quién había dicho eso, que no fuera loca (...) y ahí fue cuando me dio una cachetada y me dijo que vayame traigame al que quiera que igual me iba a dejar la jeta negra y me cogió del cuello y yo me sentía ahogada y mareada, y fue cuando nos separaron ( Víctima de maltrato entre pares, Municipio 1, 23 de febrero 2018).</p> <p>“Resulta que él (...) es nuestro vecino y nosotros le botamos un balón el sábado y nos estaba pidiendo 20 mil. Ni yo ni él (...) tenemos plata y por eso él dijo que se cobraba por la mala y llegó con un cuchillo a amenazarnos” (Víctima maltrato entre pares, Municipio 1, 10 de agosto de 2017)</p> <p>“A mi hijo le partieron 2 dientes en una pelea, el que le pegó fue (...) y quiero que me respondan porque no tengo para pagarle el tratamiento (...)Fui al colegio y como no pasó allá el profesor me dijo que tenía que venir directamente acá” (Madre de la víctima de maltrato, Municipio 1, 15 de mayo de 2017)</p> <p>“Él empezó a tomarme fotos con el celular en la clase de matemáticas y hacerme memes, fue cuando me di cuenta que habían enviado esas fotos al grupo de whatsapp del curso (...) y fui y le reclamé y nos fuimos a los puños” (Víctima maltrato entre pares, Municipio 1, 20 de septiembre de 2018)</p> <p>“Yo venía del colegio para mi casa y fue que me di cuenta que (...) y (...) me venían siguiendo; ellos empezaron a lanzarme piedras y a decirme groserías. Yo intenté llegar rápido a la casa para que no me pegaran, fue cuando me cerraron y me tiró agua con una botella y llegó (...) me jaló el pelo y me dio una cachetada (Víctima de maltrato, , Municipio 1, 22 de mayo de 2018)</p>
Dentro de la institución, pero sin presencia de los profesores	<p>“Mi hija me llegó un día con mordiscos y dijo que en colegio así jugaban, y así siguieron, un día la niña (...) le escondió la maleta a mi hijo y le hizo perder unas gafas bien costosas, yo misma le reclamé a la niña y quedamos en que no se iba a meter más con ella (...) y lo último que pasó fue que a la salida del colegio me la hicieron caer de la bicicleta, me la empujaron y me la fracturaron” (Madre de la víctima, Municipio 1, 8 de agosto de 2015).</p> <p>Siendo las 12:30 , suena el timbre para que los niños salgan de la institución, nos encontrábamos en la sala de informática y ordeno apagar los computadores y salir; los alumnos se dirigen a sus casas y yo me quedo con los estudiantes que les correspondía el aseo. A las 12:45 me dirijo al salón de la profesora (...) y ahí fue cuando dos estudiantes me dijeron que fuera rápido al baño que el joven (...) había agredido a (...) y que estaba desmayado. Cuando llegó pregunto qué pasó y me dicen que el estudiante (...) lo lanzó contra el piso y le golpeó muy fuerte la cabeza. Procedo a llamar a la coordinadora y al cuerpo de bomberos del municipio para que lo auxilien (...) (Testimonio de profesora, Municipio 1, 11 de septiembre de 2018).</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Comisaría de Familia del municipio 1.

Conviene subrayar que ninguna pelea en la institución rural es resultado de la espontaneidad ni del azar, por el contrario, es premeditada, tiene una lógicas y también unas reglas. En el encuentro, los contrincantes nunca van solos, y los espectadores funcionan, por un lado, como apoyo, y por el otro, se encargan de arbitrar e, incluso, detener la contienda cuando se sale de control (Saucedo y Mejía, 2013).

Entrevistador: ¿y cómo organizan las peleas?

Joven 189: Casi siempre le mandan a decir con otra persona, que si nos vemos en tal parte y allá arreglamos.

Entrevistador: ¿y van solo esas dos personas?

Joven 189: No, van más personas, cada uno va acompañado de su grupito porque que tal que se meta más gente a pegarle a uno, que sea dos contra uno ¡Huy, no! Entonces siempre van varias personas a ver (...) Allá la gente empieza a gritarle “Huy, vea lo que le dijo”, “Lo que dijo de su mamá, ¡cásquele!<sup>4</sup>”, “No se deje, dele” y entonces a uno se le sube como...como la adrenalina y empieza a pelear duro [risas]

(EAP.J189, C3, M3, comunicación personal, 12 de abril de 2019).

Si en el maltrato físico entre pares subyace unas reglas también existen unas razones que la sustentan. Para los jóvenes rurales el participar en una pelea constituye un mecanismo que puede llegar a solucionar sus diferencias:

Entrevistador: ¿Usted cree que en una pelea se resuelve algo?

Joven 188: sí, hay casos en que sí. Aquí había un pelado que era callado, no se metía con nadie y había gente que se la pasaba sobándole<sup>5</sup> la vida. El chino un día despertó

---

<sup>4</sup> Péguete.

<sup>5</sup> Molestando.

y tome...le sentó su traque<sup>6</sup> a uno... le dio duro y todo el mundo ‘ufff’, todo el mundo quedó callado y no siguieron jodiéndolo<sup>7</sup>. Pues ahí se solucionó la vaina<sup>8</sup>, con pelea y todo, pero se solucionó (EAP.J188, C2, M2, comunicación personal, 2 de abril de 2019).

El maltrato físico entre pares tiene una utilidad y aunque se lleve a cabo lejos de la vigilancia y el control de la institución, es un fenómeno que se mantiene solapado dentro de la cultura escolar. El desplazamiento de esta clase de hechos hace que muchos de estos casos permanezcan en anonimato, en palabras de uno de los jóvenes “aquí han pasado muchas cosas y los profesores ni por enterados” (EAP.J188, C2, M2, comunicación personal, 2 de abril de 2019).

#### **4.2.5. Maltrato verbal rural entre pares**

Para García y Guerrero (2012) el maltrato verbal entre pares es difícil de identificar para los sujetos como una agresión debido a que, en la mayoría de las ocasiones, se oculta bajo el disfraz de “chiste”, en ese sentido, las burlas, las groserías y los comentarios que se emplean para ridiculizar al otro quedan completamente minimizados aunque, por supuesto, esto no significa que no afecten.

Desde esta perspectiva, existe una razón fundamental por la cual los jóvenes no identifican estas acciones por parte de sus pares como maltrato, pues: “al masificarse entre ellos el uso de “groserías”, de las “vulgaridades”, estas pierden su connotación real, su poder satírico, provocador, su intensidad trasgresora” (Castañeda, 1996, p.8).

Aunque el maltrato verbal puede constituirse en algo habitual en el trato social que tienen los jóvenes, también puede volverse en una herramienta, mucho más explícita, de mostrar rabia y

---

<sup>6</sup> Puño.

<sup>7</sup> Molestando

<sup>8</sup> Situación.

también inconformidad hacia el otro, lo que genera que sea un fenómeno muy común dentro de las instituciones educativas:

Las amenazas y los insultos, las dos variantes del maltrato verbal aumentan en secundaria, pasa de 45,8 en primaria a 49,9 en secundaria, y es por lo demás el tipo de maltrato más frecuente (Reátiga, 2009, p.139).

Dos estudios mucho más recientes muestran la prevalencia del maltrato verbal entre pares. El ICFES (2016), señala que un tercio de los jóvenes del país han experimentado agresiones verbales en el entorno escolar y, en el 2018, esta cifra se atenúa al determinar que el 61 % de los estudiantes colombianos ( más que el promedio del estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana– ICCS-) han reportado que otro estudiante los llamó por un apodo ofensivo y dijo cosas sobre él para hacer reír a los demás (ICFES, 2018).

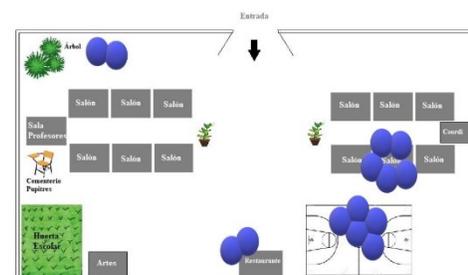
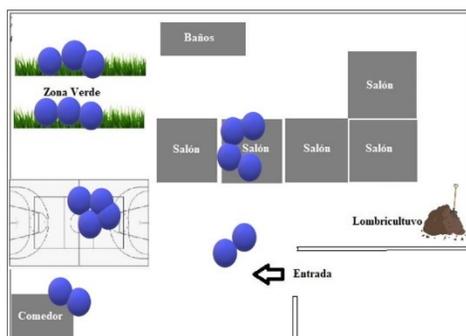
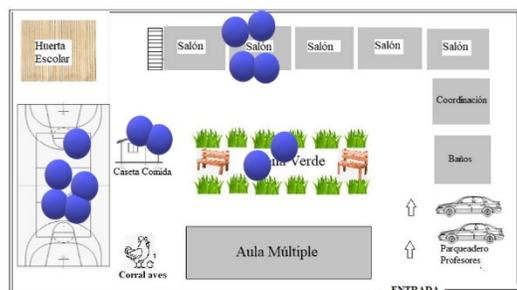
Respecto a Cundinamarca, el asunto del maltrato verbal se mantiene. Para el ICFES (2017), a la pregunta: “¿ la semana pasada, ¿un(a) compañero (a) de clase te insultó o te dijo algo, haciéndote sentir mal?” el 8 % de los jóvenes aceptaron la existencia de esta clase de situaciones en el departamento.

En lo relacionado con el maltrato verbal entre pares en instituciones educativas rurales, se puede advertir que este fenómeno tiene su presencia en diferentes espacios del escenario escolar (Ver Figura 17).

Colegio 1

Colegio 2

Colegio 3



Presencia del maltrato verbal entre pares.

Figura 17. Lugares de ocurrencia del maltrato verbal entre pares.

Fuente. Núcleos de Educación Social (NES), Etapa Recorrido, Escenario Escuela, Colegios 1, 2 y 3.

El mapa registra la ocurrencia de estos hechos en zonas comunes (escenarios deportivos, zonas verdes, comedores, casetas de comida, entradas) como espacios cotidianos en que se producen este tipo de relaciones. Sin embargo, la tendencia no solo se encuentra allí, en las aulas de clase y en los corredores también ronda esta clase de violencia:

Joven 188: En mi grupito, entre nosotros, ¿sí? Cuando estamos en clase nos ponemos a molestar. Le decimos, al que dé “papaya<sup>9</sup>”, que mucho bobo, que pendejo; pero para nosotros, sin joder a nadie más, para echar chiste un rato.

<sup>9</sup> Dar ocasión por descuido o ingenuidad.

Entrevistador: ¿y el profesor no les dice nada?

Joven 188: No, desde que uno responda con lo de la clase y uno haga lo que le pongan y no se meta con ellos, ellos no dicen nada (EAP.J188, C2, M2, comunicación personal, 2 de abril de 2019).

El factor lúdico del maltrato verbal entre pares pervive en los requicios de la institución y para los jóvenes resulta un momento de entretención dentro del apretado horario escolar que, desde su visión, no constituye una agresión. Los jóvenes insultan al otro observándolo, viendo sus características físicas, y el otro, el que recibe el insulto, debe soportar manteniendo lejos el significado de aquello que le dicen; claro está que en este juego solo pueden participar dos, si se incluye como parte de la ofensa a la familia, o un ser querido, las reglas se quebrantan y el juego puede convertirse en agresión (Mejía, 2012; Saucedo y Mejía, 2013).

Por otro lado, también existen momentos en que el maltrato verbal entre pares puede utilizarse para afectar al otro dentro de la escuela rural; por eso mismo, se acude a esta forma de maltrato, precisamente, porque no deja huella ni evidencia:

Joven 189: Vea, Profe, uno le puede decir aquí a alguien: “Usted es un hijuetantas”, así, directo. Y esa persona no va a decir nada, y si dice, ¿cómo le comprueban a uno eso los profesores? Nada, eso se queda ahí... aunque, la verdad, eso nunca pasa, nadie va a decir nada porque nadie quiere quedar mal delante de todo el mundo (EAP.J189, C3, M3, comunicación personal, 12 de abril de 2019).

En resumen, para los jóvenes rurales existe un doble registro del maltrato, por un lado, se ve como una actividad inofensiva que funciona como entretenimiento, distracción o esparcimiento, y por otro lado, se le da la carga semántica precisa y se utiliza como una forma de daño que, tiene como principal ventaja, escapar de las consecuencias.

#### 4.2.6. Maltrato emocional rural entre pares

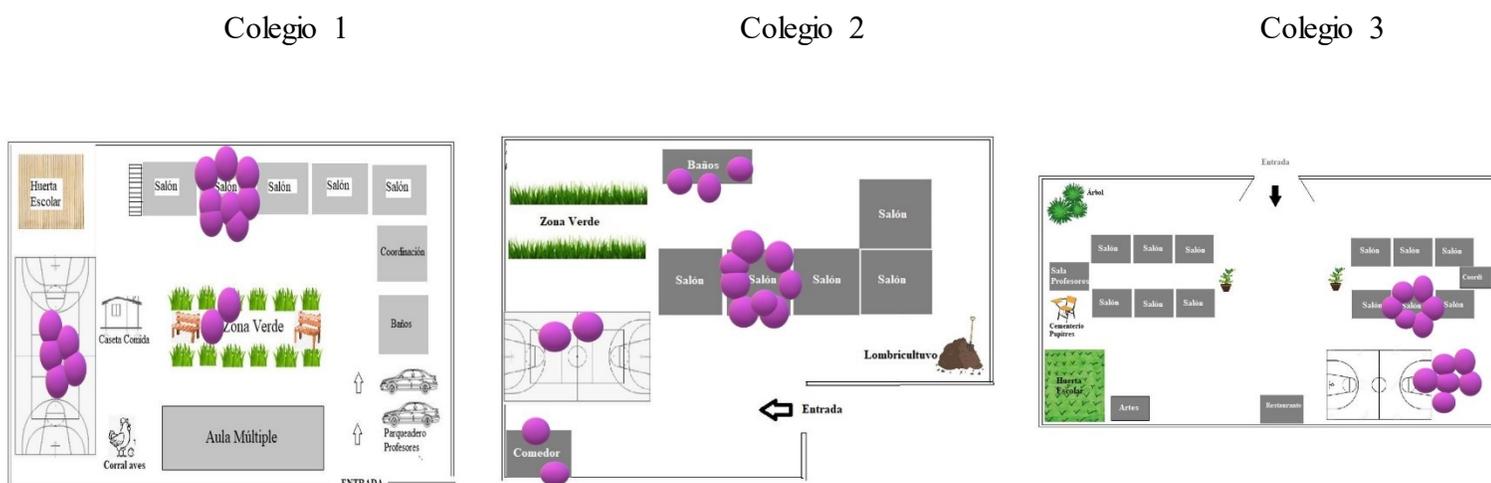
Bueno (1997) advierte que el abordar el maltrato emocional resulta complejo, en tanto que esta categoría se encuentra inmersa en otro tipo de relaciones violentas, por ejemplo, fácilmente puede existir el maltrato emocional sin que haya un daño físico directo, pero, si cambia de perspectiva, lo más probable es que cuando se presente el maltrato verbal o físico surja también un daño emocional en el sujeto: “Esta superposición con frecuencia enturbia los estudios sobre prevalencia, etiología y consecuencias del maltrato” (Bueno, 1997,p.84).

En este orden de ideas, es importante conceptualizar y determinar aquello que se entiende por maltrato emocional entre pares. Para García, Guerrero y Ortiz (2012) el maltrato emocional puede expresarse a través de diferentes conductas como la desvalorización, la exclusión, el rechazo, la manipulación, así como con diferentes manifestaciones verbales y no verbales que afectan a un otro.

Este tipo de maltrato escolar también tiene cierta prevalencia. La encuesta 2006 (DANE,2006) demostró que el 22 % de los estudiantes han sido rechazados o excluidos al menos una vez durante la semana anterior por sus mismos compañeros; entre los hombres este fenómeno se presentó en un 26 % frente a un 19 % en mujeres. En lo que respecta a la encuesta 2011 (DANE, 2011) se pudo hallar que el maltrato emocional tiene su presencia, en la mayoría de ocasiones, en los grados de sexto a noveno, con un 16,8 % de frecuencia.

Dichas cifras no distan de aquello que sucede en las escuelas rurales del departamento de Cundinamarca. El ICFES (2017; 2018) demostró que el 5 % de los estudiantes han dejado de ir a la escuela porque un compañero los ha hecho sentir mal; que el 3 % ha sentido rechazo por parte de sus pares al no dejar que participen dentro de su mismo grupo; y, finalmente, existe una proporción de jóvenes que justifican salir del sistema educativo porque alguien lastimó sus sentimientos (MEN, 2011).

En la escuela rural el maltrato emocional se instaura, la mayoría de veces, en las aulas (Ver Figura 16), aunque también se presenta, pero en menor cuantía, en aquellos espacios y zonas que se comparten con el otro. Es importante advertir, además, que los escenarios deportivos se constituyen en un espacio para maltratar a los pares, allí los jóvenes se sienten excluidos, rechazados y discriminados.



 Presencia del maltrato emocional entre pares.

Figura 18. Lugares de ocurrencia del maltrato emocional entre pares.

Fuente. Núcleos de Educación Social (NES), Etapa Recorrido, Escenario Escuela, Colegios 1, 2 y 3

Y, al igual que el maltrato verbal, constituye una importante herramienta para dañar al otro sin tocarlo:

Joven 188: El año pasado había unas peladas que... es que eran bien sapas... una vez se salieron unos compañeros de clase, estaban capando<sup>10</sup> clase... y estas viejas van y le cuentan al profesor y varios compañeros se dieron cuenta. Pues nada, nos pusimos

<sup>10</sup> Evadiendo clase.

de acuerdo, nadie les hablaba, las mirábamos mal, les escondían las cosas...como que todo el curso se puso en contra de ellas, por saps<sup>11</sup>. No, y todavía tienen una famita de lambonas<sup>12</sup>. (EAP.J188, C2, M2, comunicación personal, 2 de abril de 2019).

Esta forma de maltrato emocional busca marcar una diferencia jerárquica, el que se rechace y se ignore a un compañero no tiene otro propósito que el de: “ubicarse jerárquicamente por encima del otro a quien no consideran un par” (Saucedo y Mejía, 2013, p.174). Asimismo, el ignorar para los maltratadores muchas veces no basta, se ignora, pero también se atenúa esta acción mediante el rechazo y la construcción de diversas difamaciones que buscan, principalmente, atentar contra el honor del otro (García, Guerrero y Ortíz, 2012).

#### **4.2.7. Desde la perspectiva de los jóvenes maltratadores**

De acuerdo con Defensor del Pueblo (2006) la mayoría de maltratadores en la escuela son jóvenes que estudian en la misma clase que la víctima, es decir, son personas cercanas que pertenecen al mismo círculo social con las que se convive diariamente en la escuela:

El 41 por 100 de las intimidaciones las realizan alumnos/as de la misma aula que la víctima. Si además consideramos la edad de los intimidadores, encontramos que el 55,4 por 100 son de un mismo curso, el 9,7 por 100 de un curso superior y el 5,6 por 100 de un curso inferior (Ortega, et al, 2001, p.20).

Al estar tan cerca de las víctimas, los jóvenes agresores ejercen diversas relaciones de maltrato de manera tan cotidiana que estos comportamientos terminan siendo cobijados por un velo de invisibilidad, en otras palabras, la víctima se acostumbra a ser tratado de esa manera, y el maltratador, se habitúa a relacionarse de ese modo.

---

<sup>11</sup> Zalamero.

<sup>12</sup> Adulador.

La mayoría de los estudios acerca de la de violencia escolar siempre se han fijado mucho más en la postura de la víctima para sopesar y determinar el impacto que tiene estos comportamientos en los sujetos; pero, si se cambia de perspectiva, se puede identificar que también existen afectaciones en los agresores. Para Ortega (1997) el principal peligro de que un joven se relacione con los otros de forma violenta, es que puede integrar este comportamiento a su sistema de creencias considerando que resulta válido dañar al otro y que, por lo mismo, no existe mayores problemas en ejercer esta clase de conductas.

En este orden de ideas, resulta importante invertir la perspectiva e indagar la visión de los jóvenes maltratadores - fuera de la esfera de lo sancionatorio- para analizar aquello que subyace a este tipo de relaciones. Falsamente se cree que en las relaciones de violencia no existe mayores explicaciones por tratarse de conductas motivadas por sentimientos pasionales; sin embargo, y si se entra en detalle, toda acción trae implícito unas lógicas que los mismos sujetos pueden explicar y dar cuenta de ello.

Los estudios epidemiológicos han intentado acercarse a este fenómeno. La investigación de Pinheiro (2006) pudo situar las relaciones de maltrato entre pares, al determinar que las instituciones que centraban su ejercicio en la competencia y en clasificar entre buenos y malos, los estudiantes tendían mucho más a cometer violencia entre ellos.

Si se hace un acercamiento más de tipo cualitativo, el asunto se complejiza porque las motivaciones de los jóvenes se disparan hacia diferentes lugares. Como sostiene García, Guerrero y Ortiz (2012), en las relaciones de maltrato entre pares se involucra múltiples aspectos: el reconocimiento social, el poder, el status dentro del grupo, el afianzamiento de sí mismo y la aceptación de los otros, las relaciones sentimentales, entre otros:

Se maltrata por ser “listo” o por no serlo; por guapa o por ser fea; por vestir a la moda o por vestir conservadoramente; por ser el consentido de la maestra o por no

llamar la atención; por presentar un defecto físico o por algún rasgo psicológico como la timidez; por hablar mucho o por hablar poco (Velázquez, 2005, citado por Prieto., 2011, p.111).

En lo que respecta a las explicaciones por parte de los jóvenes maltratadores sobre estas conductas el asunto es mucho más acotado. Al respecto, Eljach (2011) halló que dentro de las principales justificaciones por parte de los agresores para maltratar se encuentra: la provocación, con un 9,2 %; la broma, con un 8,1 %; y porque se lo merecen, con un 4,7 %.

Desde el punto de vista de la escuela rural las explicaciones que dan los jóvenes maltratadores se sustentan bajo la idea de distorción, es decir, son aquellas explicaciones en donde altera el significado del maltrato para minimizar sus consecuencias (Bandura, 1987, citado por Lisboa y Berger., 2008), en ese sentido, en los jóvenes escolarizados rurales existen dos clases de distorciones: la naturalización y la lúdica.

En cuanto a la naturalización, los jóvenes sustentan que es común relacionarse de cierta manera y que, aunque a un espectador este tipo de interacciones parecen violentas, para ellos hace parte de su sociabilidad y, por lo tanto, resultan normales (Mejía, 2012):

Entrevistador: ¿entre ustedes se insultan?

Estudiante 179: Sí, pero los insultos que nos damos no son tan fuertes, por decir, fuertes en el sentido de decirnos “hijueputa”, bueno, palabras así. Nosotros como mucho decimos: “Ah, este bobo”, palabras así; palabras que como no le dañan a uno en su psicología. (EAP.J179, C1, M1, comunicación personal, 29 de marzo de 2019).

Esta normalización y naturalización de estas relaciones entre pares hace complejo situar y problematizar el maltrato escolar. Para los jóvenes muchas veces es común relacionarse de esa manera y el restarle el verdadero significado a estos actos, hace que no cargen con culpas ni se dimensionen el verdadero impacto de esta tipología en los otros y en la cotidianidad escolar rural.

Por otro lado, con relación a la lúdica, esta distorsión resulta mucho más común en la escuela rural y tienen que ver con extrapolar el significado del maltrato y llevarlo al ámbito del juego: “A los ojos de los alumnos, muchas de sus acciones no son de indisciplina ni de violencia, sino que se corresponden con formas de diversión” (Saucedo, 2010, p.61), así lo demuestra una anotación en el observador del estudiante (Ver Figura 19):

Fecha	Descripción de los comportamientos	Estímulos , ruta de atención, compromisos, descargos	Seguimiento
14 de agosto de 2018	En clase de matemáticas se le llama la atención por hacer expresiones morbosas a unos compañeros (se pone un papel sobre los genitales y hace ademanes)	Estábamos en clase y mis compañeros se pararon del puesto para estar al lado de la profesora, ella me llamó para entregarme una evaluación y con una hoja le hice una chanza a mis amigos poniéndola en mis genitales.	

*Figura 19. El maltrato entre pares como lúdica.*

Fuente. Observador del estudiante, Colegio 3, Municipio 3.

Para la distorsión lúdica, el maltrato escolar entre pares se disfraza de “chanza”, “broma”, “juego” o “chiste”, y, desde la perspectiva de los jóvenes, cumple la función de ser una actividad que representa un quiebre a la rutina escolar. Se hace para desaburrirse, para relacionarse con el otro de una manera diferente. Hasta el maltrato físico, puede llegar a minimizarse en la distorsión lúdica:

Estudiante 179: Aquí también hacemos los famosos “Ponches”, entre nosotros jugamos a los “Ponches” que es ponernos un saco en la mano....Solo podemos pegar con la mano en la que tenemos el saco para no darnos duro. Eso lo hacemos en horas libres, cuando un Profé no viene. (EAP.J179, C1, M1, comunicación personal, 29 de marzo de 2019).

Dentro de las similitudes entre las dos distorsiones se encuentra que estas conductas son tipificadas, y hasta sancionadas, por un espectador externo. Para los jóvenes agresores el maltrato no es maltrato, sino formas de interrelación cotidianas, completamente normalizadas, y por lo mismo, no problemáticas.

#### 4.2.8. Desde la perspectiva de los jóvenes víctimas del maltrato entre pares

Diversas investigaciones han situado, específicamente, el grado escolar donde se presenta mayor presencia del maltrato entre pares y, por lo mismo, coinciden que el grado noveno resulta neurálgico para que los jóvenes establezcan este tipo de relaciones (ICFES, 2016); esto concuerda con lo que plantea García, Guerrero y Ortíz (2012) cuando señalan que el grupo etario de entre 10 a 14 años son mucho más propensos ejercer malos tratos físicos con un porcentaje de 32,6 % de prevalencia.

En esta misma línea, en lo que tiene que ver con los contextos de educación rural, el grado noveno comparado con otros niveles de bachillerato muestra una fuerte preponderancia del fenómeno (Ver Figura 20).

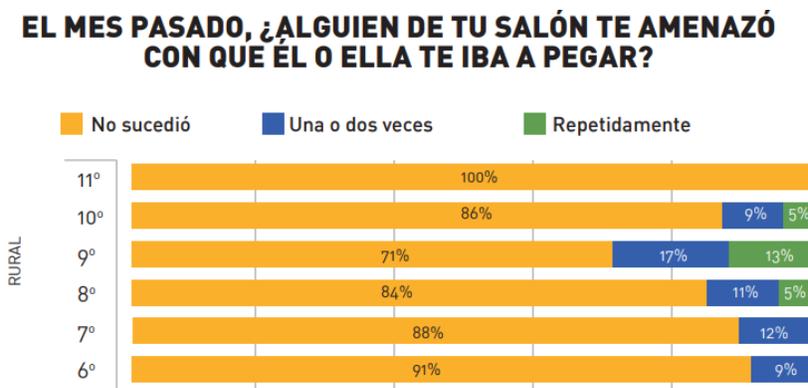


Figura 20. Maltrato entre pares rural comparativo por grados escolares.

Fuente. Tomado de Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015, p.17.

Esta encuesta también identificó algo importante. A la pregunta: *el mes pasado, ¿uno o una estudiante que es de tu colegio, repetidamente te ofendió, te pegó o te amenazó con hacerte daño, haciéndote sentir muy mal?* El 67% dijo que no sucedió; el 13 % que sí, pero que se defendieron; y el 21 % señaló que sí pasó, pero que no pudieron defenderse. Esta última respuesta fue, comparado con todos los grados de bachillerato de las instituciones rurales, mucho mayor; existen, específicamente en ese grado, personas que no responden el maltrato de sus pares ni saben exactamente cómo actuar en tales situaciones, en otras palabras, grado noveno en los colegios rurales concentran el mayor número de estudiantes que son víctimas de este tipo de relaciones (Ver Figura 21).

**EL MES PASADO, ¿UN O UNA ESTUDIANTE QUE ES DE TU COLEGIO, REPETIDAMENTE TE OFENDIÓ, TE PEGÓ O TE AMENAZÓ CON HACERTE DAÑO, HACIENDOTE SENTIR MUY MAL?**

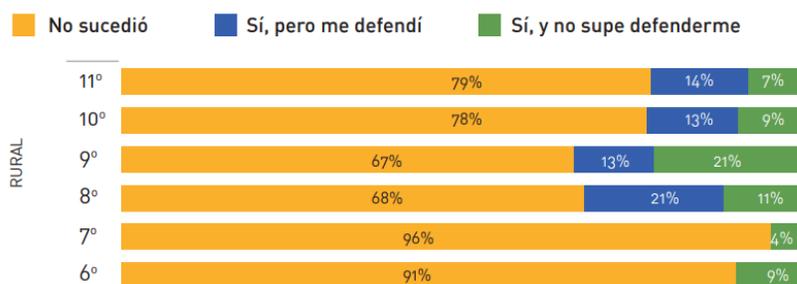


Figura 21. Maltrato entre pares rural victimización por grados.

Fuente. Tomado de Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015, p.19.

El que en la mayoría de las ocasiones la respuesta de los jóvenes ante el maltrato de sus pares sea la pasividad se debe, por un lado, a que la exposición habitual a estos hechos generen que los jóvenes actúen con indiferencia por la misma normalización de la violencia:

Las agresiones sutiles son las más cotidianas y las más normalizadas, esto puede definirse como actos cotidianos que generan algún tipo de molestia (psicológica o simbólica), como aventar bolas de papel, empujarse, robar, comerse el lunch, decirse

groserías o apodos. Los alumnos suelen tener una actitud de pasividad muy marcada hacia este tipo de actos (Chávez, 2017. p.822).

El silencio, el quedarse quieto, el ignorar, se vuelve una práctica cotidiana para las víctimas. Si el maltrato entre pares sucede de manera eventual, la respuesta también tiene que programarse para que no afecte, para que no haga daño; sin embargo, es necesario advertir que esta normalización no solo se da entre el sujeto que maltrata y el maltratado, los espectadores también deben tener cierto desapego frente a lo que le sucede al otro. Solo así el ambiente será el adecuado para que el maltrato escolar entre pares se difunda y también se solape: “se aprende a no implicarse, a pasar por alto estos injustos sucesos y a callar ante el dolor ajeno” (Ortega, 1997, p.41).

Sin embargo, también existen momentos en que el silencio como respuesta no basta. El silencio se acumula y, para los jóvenes, puede convertirse en un antecedente que justifica maltratar al otro:

Según dicen los actores escolares, ciertas actitudes, comportamientos y cruces comunicativos entre los actores que no se prestan a entendimiento, se van acumulando y en determinado momento estallan situaciones de violencia verbal y/o física (Valderrama, 2001.p.80).

Ortega (1997) señala que las víctimas también terminan aprendiendo que pueden reproducir las conductas que reciben y que, una estrategia para sobrevivir en ese ambiente, resulta válido relacionarse con el otro de manera violenta. Con relación a esto, en las instituciones rurales se halla que existen momentos en que para la víctima considera justo maltratar a un par, pues de parte de él también se recibió maltrato con anterioridad (Ver Tabla 25):

**Tabla 25***Descargos de los estudiantes relacionados con maltrato escolar.***Descargos de las víctimas frente al maltrato entre pares**

“Si le dije a mi compañera hijueputa, fue porque ella me lanzó un papel en la cabeza”  
Estudiante 77, colegio 3, 19 de julio de 2018.

“Yo reaccioné mal porque trató de prostituta a mi mamá, y eso yo no me lo aguanto”  
Estudiante 54, colegio 1, noviembre 7 de 2016.

“Él estaba hablando mal de mi y de mi novia. Me llené de rabia y le pegué, luego me fui y me llegó por detrás y me pegó” Estudiante, 71, colegio 3, febrero 7 de 2017.

“Yo andaba en el patio y ellas llegaron diciéndome “mocosito gay”, luego una de ellas empezó a arremedarme, por eso les dije: “vaya arremede a su madre”. Estudiante 45, colegio 2, 24 de septiembre de 2015.

“Pues yo estaba quieto y luego llegó y me intentó ensuciar con un balón lleno de popó, y luego lo ofendí y me cogió a patadas” Estudiante 53, colegio2, julio 17, de 2018.

“Él me bajó los pantalones delante de todos, entonces yo le dije que era mucho homosexual, que si le hacía falta un hombre y nos dimos” Estudiante 42, colegio 2, 23 de enero de 2014.

Fuente: observadores de los estudiantes colegio 1, colegio 2 y colegio 3.

Muchos de los jóvenes víctimas del maltrato escolar entre pares, prefieren llevar a cabo esta serie de prácticas, antes que recurrir a sus profesores para solucionar estos problemas, ya que:

Los chicos rechazan energicamente acusarse con un adulto, pero luego lo hacen como una manera de corresponder con la misma medida al que acusó primero.

Acusar a otro con un adulto es debilidad y se equipara con una condición femenina .

(Saucedo y Mejía, 2013, p.178)

En los contextos de educación rural esto también es una constante. El British Council (2018) señalan que los jóvenes rurales desconfían de sus maestros, solo 47,4 % afirma que estos sujetos son dignos de confianza. Esta cifra hace que muchos de los problemas que tienen los jóvenes no sean conocidos por sus profesores

Incluso, desde la perspectiva de los jóvenes, la intromisión de un profesor a los problemas relacionados con el maltrato escolar, puede llegar a agudizar y empeorar los conflictos, por lo tanto, muchos de los jóvenes prefieren mantener cierta distancia, no pedir consejo y mantener ocultas las diversas situaciones a las que se enfrentan. Así lo expresa uno de los jóvenes maltratadores:

Entrevistador: ¿y por qué no le dijeron al profesor para resolver ese problema?

Joven 189: porque, lo que uno piensa es como que... uno no quiere anotación o que el problema se patee<sup>13</sup> más. Si el problema es con una persona, se soluciona con esa persona y sale. (EAP.J189, C3, M3, comunicación personal, 12 de abril de 2019).

Aunque muchos jóvenes prefieren afrontar estas situaciones solos, hay momentos en que resulta válido acudir a otros, pero prefieren hacerlo con sus mismos pares en lugar de algún adulto, por consiguiente, las víctimas optan por pedir ayuda a sus amigos en mayor medida, con muy poca frecuencia a sus familiares y en menor porcentaje a sus profesores (Defensor del Pueblo, 2006).

Desde esta dinámica, se puede decir que el maltrato entre pares en la escuela rural es una realidad solo para algunos. Su hermetismo, su silencio, la complicidad de los sujetos y la manera en que se constituye, hace que la víctima soporte sin otra posibilidad que trazar una serie de estrategias para sortear diversas situaciones a las que se enfrenta en el escenario escolar.

#### **4.2.9. Desde la perspectiva de los maestros rurales**

Desde la visión de los maestros rurales, la violencia escolar es un fenómeno que no hace parte de su contexto o, al menos, no es percibido. Esta invisibilidad se puede evidenciar más detalladamente en la Encuesta Nacional de Deserción Escolar-ENDE, en donde se señala que

---

<sup>13</sup> Agrave, empeore.

solo el 2,5 % de los maestros rurales cree que la violencia escolar es un motivo para la deserción; y, con relación a los directivos docentes rurales, solo el 1,4 % cree que estos hechos influyen en la decisión de los jóvenes para dejar sus estudios (MEN, 2011). La mayoría de los maestros rurales tienden a ubicar los problemas de violencia escolar en instituciones de carácter público, de bajo nivel socioeconómico y, por supuesto, pertenecientes al perímetro urbano (Ver Tabla 26).

**Tabla 26**

*La invisibilidad de la violencia escolar en los docentes rurales.*

Factores	Socioeconómico alto	Socioeconómico bajo	Institución Pública	Institución Privada	Institución Urbana	Institución Rural
Características de las escuelas cuyos directores indican presenciar mayor nivel de violencia en el entorno.			X			
Características de las escuelas cuyos directores indican presenciar mayor nivel de acciones protectoras en el entorno social de la escuela.		X	X			X
Características de las escuelas en que los docentes indican presenciar mayor nivel de violencia en la escuela.	X		X		X	

Fuente: Elaboración propia a partir de Trucco e Inostroza (2017).

Esta visión de la escuela rural no es compartida por los jóvenes escolarizados rurales. Ellos, por el contrario, ven en la institución un entramado complejo, problemático y en constante conflicto. El que estas visiones difieran no se debe a que uno de estos actores “posea” un relato errado o verídico de cómo es el escenario escolar, sino a la *distancia cultural* que existe entre ambos sujetos; una conducta, por ejemplo, puede ser interpretada como violenta desde la perspectiva docente, pero desde la visión del joven puede ser una forma de relación cotidiana y

hasta normal “los adultos interpretarán rápidamente conductas como violentas porque no las entienden, y porque los alumnos no comparten las mismas complicidades” (Dubet, 2003, p.31).

La distancia cultural entre los jóvenes y los maestros va más allá de un asunto de percepción y se anida en un dominio simbólico de la realidad en donde se desprecia la vida juvenil:

El mundo escolar suele estar definido por visiones adultocéntricas que imponen sus marcos de referencia a la población infantil y a través de ellos justifican la jerarquización de las posiciones y las relaciones al interior de las instituciones (Chávez, 2017, p.832).

Desde la postura del maestro, el joven apenas se está formando, son menores en jerarquía, faltos de formación y, por lo tanto, no saben lo que quieren ni cómo comportarse. En ese sentido, las medidas que impone el maestro rural son las únicas legítimas, y si una conducta es tipificada por él mismo como violenta es porque así es; no se requieren pruebas, versiones ni opiniones, solo actuar. En el caso contrario, si para el joven aquello que está viviendo en las relaciones con sus compañeros entra en el parámetro de la violencia y se lo hace saber a su maestro, pero él, al escucharlo, no la cataloga como una conducta reprochable o violenta no habrá mayor trascendencia, en tanto prima la perspectiva del adulto sobre la visión juvenil.

De esta distancia cultural se desprende una de las primeras actitudes que tienen los maestros rurales frente al maltrato escolar: la indiferencia. Para los maestros rurales el ignorar o minimizar mucho de lo que sucede en el escenario escolar hace que diversas situaciones pasen desapercibidas; los profesores consideran que la violencia escolar no ocurre en la escuela rural o que, aquello que sucede, no resulta digno de atención ni de preocupación:

Profesor 1: Las cosas que pasan aquí son cosas, yo creo, de muchachos, y esas cosas no pasan todos los días, aquí no ha sucedido nada de gravedad. Aquí no pasa como lo que muestran en las noticias: matoneo, pandillas, lesiones de consideración... eso no sucede en un colegio rural, pero no quiero decir que no suceda nada, suceden cosas entre ellos, pero nada que no se solucione (EAP.P1, comunicación personal, 11 de abril de 2019).

La indiferencia resulta peligrosa, en tanto que esta ha mantenido a la escuela rural en la negación, invisibilización y naturalización del problema. El considerar que el maltrato escolar es “cosa de muchachos”, “parte de la vida juvenil” o de minimizar aquellas relaciones que se establecen entre los sujetos por no considerarse “graves”, hace que estos conflictos no se problematicen ni que se genere una conciencia crítica sobre estos mismos hechos. En resumen, la distancia cultural genera dos problemas dentro de los estudios de la violencia escolar rural, por un lado, se va a negar que existen conflictos dentro de la institución, y por el otro lado, el dominio de la visión del maestro sobre aquello que es violento o no provoca que los jóvenes no tengan más remedio que tolerar situaciones que son apremiantes para ellos, pero poco trascendentes desde la mirada del profesor.

Sin embargo, (y aquí aparece otra de las perspectivas del maestro rural frente a la violencia escolar) existen situaciones que desde la misma mirada del profesor son consideradas como violentas y, por lo mismo, debe actuar sobre ellas con la mayor celeridad. En estas circunstancias la violencia es etiquetada como una conducta peligrosa, no interesan las tipologías, ni las lógicas que subyacen a estas formas de relación, por el contrario, se requiere desplegar diversas estrategias para acabar con aquellos hechos que perturban la paz. Esta actitud, de entrada, deja de lado el análisis respectivo, pues se centran más en una condena común que en una revisión detenida de las causas de tales situaciones (Dubet, 2003).

Indudablemente, el que se equipare la violencia escolar en general, y el maltrato en particular, con una “conducta peligrosa” conduce a la estigmatización de los jóvenes, de sus comportamientos y de su forma de actuar. Además, estas conductas, casi siempre, se les endosa a un sujeto o dos que son catalogados y prejuzgados como “violentos”. Desde este punto de vista, los maestros rurales solucionan la violencia simplemente afinando sus dispositivos para identificar, individualizar y desalojar al sujeto-problema del seno de la institución:

Profesor 3: aquí han llegado estudiantes que se creen más grandes y traen como mañas, de tomar trago y varias cosas; entonces eso como que daña a los otros que son como menos adelantados. Nosotros somos pocos profesores, pero intentamos cuidar mucho el colegio porque hay muchos chicos buenos. Y si llegan muchachos que vemos que no se adaptan, que hay grosería, que no tienen disciplina de trabajo como para la sede, le decimos a la coordinadora que lo mejor es que cambie de ambiente, que se vaya al colegio del pueblo. (EAP.P3, comunicación personal, 8 de abril de 2019).

A la par de esta perspectiva, la institución rural diseña dos estrategias que usan los docentes para actuar sobre la violencia escolar: estrategias pedagógicas y estrategias disciplinares.

Respecto a las estrategias pedagógicas, la institución rural, desde su función educativa, hace uso del currículum para evitar cualquier conflicto entre los sujetos. Se acude a la enseñanza de buenos comportamientos, de modales y se le encomienda a las diferentes áreas del saber la formación humana:

[...] una estrategia pedagógica es un sistema de acciones que se realizan con un ordenamiento lógico y coherente en función del cumplimiento de objetivos educacionales. Es decir, constituye cualquier método o actividad planificada que

mejore el aprendizaje profesional y facilite el crecimiento personal del estudiante (Picardo, et al, 2004, p. 161).

Bajo esta perspectiva, la escuela rural despliega acciones específicas desde lo pedagógico que tienen por objetivo que los estudiantes asimilen tanto normas como esquemas de comportamiento para la institución son los más adecuados, por ende, la escuela, frecuentemente, llevará a cabo reuniones que buscan socializar valores, principios y normas hasta que estas maneras hagan parte de la naturaleza del sujeto:

Herramientas pedagógicas para los directores de curso: mensualmente, y en cada salón, se realizarán talleres para discutir y analizar problemas y situaciones de convivencia que se hayan presentado en el aula y fuera de ella (MDC.C2, p. 46).

Aunque las estrategias pedagógicas son un paso inicial, estas no garantizan que no vayan a existir conflictos. La institución rural sabe que los jóvenes pueden cometer faltas en la cotidianidad, así que hace uso de ciertos principios de la justicia restaurativa para intervenir la violencia que se suscita dentro del escenario escolar:

La justicia restaurativa en la escuela busca reparar el daño que los problemas, agresiones y conflictos causan en las personas y en las relaciones, a través de que se asuman responsabilidades y se reconozcan los errores más que culpando o castigando (García, et al, 2013, p.96).

Para que en realidad exista una justicia restaurativa en la escuela rural, se debe partir de unos principios democráticos y convertir las situaciones problema en una oportunidad para el aprendizaje. No obstante, aunque las estrategias que emplea la institución rural aparentan pertenecer a este paradigma, en esta dinámica prevalece la visión del maestro sobre los problemas, pues existe una relación jerárquica. El diálogo se da en una sola vía: el maestro rural no se sienta a escuchar al otro, sino a hablar:

Conciliación o diálogo: es el evento mediante el cual algún o algunos de los integrantes de la comunidad de estudiantes y la instancia correspondiente establecen unos acuerdos y unos compromisos orientados a corregir comportamientos y actitudes que incumplan o contravengan el presente manual de convivencia (MDC.C3, p. 61).

Esta medida resulta ineficaz y en la escuela rural se vuelve en una solución temporal que centra su atención en el arrepentimiento y el compromiso, pero no en la comprensión de las motivaciones que sustentaron ciertos hechos. Para los jóvenes rurales, esta medida genera que los problemas se oculten mucho más a los ojos de las autoridades escolares:

Joven 179: la coordinadora ese día, bueno, el otro compañero [el agredido] fue a coordinación a hablar que yo le había pegado, me mandaron a llamar al salón. Ella [la coordinadora] iba a echar al otro compañero porque estaba con “sobreedad”<sup>14</sup>, y a mí me iba hacer una sanción de tres días, pero, a lo último, entre mi compañero y yo, decidimos hacer un trato para no salir jodidos<sup>15</sup>. Ni él me molestaba a mí y yo no lo molestaba a él. Lo normal. La coordinadora estuvo de acuerdo y nos hizo firmar un papel...un acta, es que se llama, y ya, el proceso quedó ahí.

Entrevistador: ¿y se solucionó su problema?

Joven 179: no, como le digo, hay veces, en la calle, él me echa indirectas a mí o yo a él. (EAP.J179, C1, M1, comunicación personal, 29 de marzo de 2019).

Si estas estrategias pedagógicas no funcionan, la institución rural despliega diversas estrategias de disciplinamiento, estas tienen el objetivo esgrimir el rostro institucional

---

<sup>14</sup> Extraedad.

<sup>15</sup> Perjudicados.

más legalista y, a su vez, punitivo. Desde esta visión, a la escuela rural le interesa controlar las conductas y apagar aquellos focos de “indisciplina” que perturban el orden, por lo cual a los maestros rurales les interesa conocer los hechos, verificar las pruebas y dictaminar una sanción, pues son ellos tanto conocedores de la norma como los mismos jueces; en sus manos reposa un castigo justo para ambas partes:

El proceso disciplinario consta de varias etapas:

A. Fase preliminar: tiene como objeto analizar y verificar la ocurrencia de la falta y su autoría.

B. Etapa probatoria: En esta, las instancias competentes, analizan el caso, mediante el recurso de la prueba. El estudiante implicado hace uso de la defensa, acompañado de sus padres o representantes legales, es oído en descargos y puede solicitar las pruebas que considere convenientes. También puede aceptar los cargos tal como han sido formulados (...)

C. Fallo: luego de la etapa probatoria, la instancia competente toma la decisión, la cual puede ser exoneración o sanción. Si se exonera, se archiva el caso. Si se aplica sanción, se le informará de qué tipo es, citando las referencias existentes en el presente manual de convivencia (MDC, C3, p.66)

Este proceder disciplinario se encuentra en contravía con lo que establece la ley 1620 de convivencia escolar. Dicha ley plantea un tratamiento diferenciado según la situación acaecida (tipo 1, tipo 2 y Tipo 3); además, desde esta postura, el manual de convivencia funciona más como un manual jurídico, en tanto que solo describe el proceso y la sanción, y no como un conjunto de acuerdos entre una comunidad educativa que se sustentan bajo principios de participación y respeto por la diferencia.

Asimismo, las estrategias de disciplinamiento se encuentran muy ligadas con el castigo; el dejar una “marca” o un precedente para que ciertas conductas no se vuelvan a repetir conlleva a que la institución rural sea contundente cuando emprende una sanción, por lo mismo, la escuela rural aprovechará a aquellos jóvenes que quebrantan la normatividad para que socialicen a sus pares que aquella falta que se cometió no puede ser tolerada. Los maestros comprenden que el mensaje, desde la misma voz del estudiante, puede generar incluso más reflexión que si la dicen ellos mismos:

Entrevistador: ¿qué castigos existen en el colegio?

Profesor 3: pues actualmente con exposiciones, que ellos [los sancionados] pasen por los salones a relatar su experiencia de vida, para que los otros aprendan del error del estudiante. (EAP.P3, comunicación personal, 8 de abril de 2019).

Estas prácticas se dan al margen de la normatividad nacional. El Código de Infancia y Adolescencia, busca que la escuela colombiana deje a un lado aquellas prácticas pedagógicas que discriminan, excluyen, afectan la dignidad, la integridad física, psicológica y moral de los niños, niñas y adolescentes (Congreso de la República, 2006).

En definitiva, tanto las estrategias pedagógicas como disciplinares tienen en común varios aspectos. En primer lugar, la posición del profesor rural resulta completamente disimil a la de los jóvenes, ya sea en el proceso de resolución o para castigar el maestro rural se encuentra por encima de los jóvenes. En segundo lugar, hay un completo desconocimiento de la voz de los sujetos y de su status jurídico, para los maestros rurales, y para la institución rural en general, los niños, niñas y jóvenes son simplemente usuarios del servicio educativo. Y, por último, pero relacionado con lo anterior, los profesores conciben a los jóvenes como seres incompletos susceptibles de guía y de sanción. Así lo plantea uno de los profesores:

Profesor 2. Yo sí, cuando tengo dirección de grupo, les digo [a los padres] que hagan de cuenta que tienen una vaca. El chiste no es venir a tirar una vaca en un potrero y pedir a fin de año que el animal esté bien cuidado. Lo mismo pasa con algunas familias: tiran al niño aquí y vienen a reclamar resultados hasta final de año cuando, la verdad, ni siquiera aparecen cuando uno los llama. (EAP. P2, comunicación personal, 10 de abril de 2019).

## Capítulo 5. Experiencias de maltrato asociadas a la vida familiar rural

Tal y como se mencionó en la introducción, este estudio se desarrolló en tres instituciones educativas ubicadas en municipios de carácter rural disperso; sin embargo, el trabajo de campo inició mucho antes con la revisión de diversos documentos estatales, departamentales, provinciales y municipales con el objetivo de adquirir una visión mucho más compleja del maltrato, en otros términos, no se quería conocer las experiencias de los jóvenes sin antes comprender el marco social en que se configuraba este fenómeno. Una vez se tuvo claridad sobre estos datos, se pudo ingresar a las instituciones educativas durante el transcurso del año 2019.

El acercamiento inició siguiendo los principios de los Núcleos de Educación Social (NES). En primer lugar, se dio a conocer a las autoridades escolares los propósitos del trabajo, así como los beneficios que traería para la institución y para los mismos sujetos participar en dichos encuentros (García y Guerrero, 2012). Si bien es cierto, muchos de los directivos y docentes consideraban que el maltrato escolar no hacía parte de su contexto, nunca fueron renuentes a ser parte de la investigación.

Ya con la debida autorización, el trabajo partió con una revisión ciertos documentos institucionales (observadores, manuales de convivencia, actas) y con entrevistas a profundidad tanto a profesores rurales (Anexo 2) como a jóvenes maltratadores (Anexo 3). Seguidamente, y con ayuda del criterio de los orientadores y los mismos coordinadores, se identificó a un grupo de jóvenes víctimas de maltrato para configurar los NES. Se requería consolidar un grupo de sujetos con diversos elementos en común (edad, nivel académico, experiencias en torno al maltrato), en tanto que:

El grupo que se conforme debe ser lo más homogéneo posible de tal manera que se compartan características demográficas, sociales, culturales y personales comunes que acerque a los participantes disminuyendo posibilidades de que se establezca algún tipo de distancia social entre sus miembros (García y Guerrero, 2012, p.73).

Al socializar los objetivos del proyecto con los jóvenes, muchos de ellos se mostraron interesados en participar en el trabajo, por consiguiente, se firmó un consentimiento informado (Anexo 6) en donde se señalaba, por un lado, que harían parte de la investigación de manera voluntaria, y por el otro lado, que se iba a garantizar la confidencialidad y el anonimato. De esta manera se configuraron tres NES, cada uno en un municipio y, por supuesto, en una institución educativa (Ver Tabla 27):

**Tabla 27**  
*Conformación de los NES*

Núcleos de Educación Social	NES 1 Colegio 1 Municipio 1	NES 2 Colegio 2 Municipio 2	NES 3 Colegio 3 Municipio 3
Cantidad de Mujeres	3	4	5
Cantidad de Hombres	3	2	0

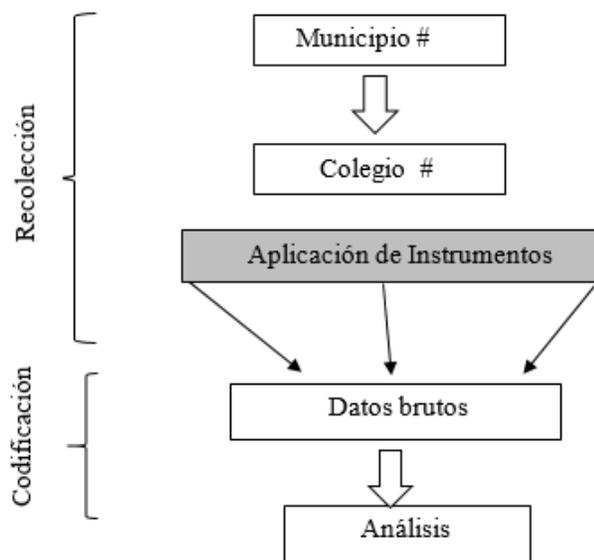
Fuente. Elaboración propia a partir del trabajo de campo

Uno de los acuerdos establecidos entre el investigador y los sujetos fue programar encuentros semanales de dos horas para llevar a cabo cada una de las sesiones. Solo dos, de los diecisiete jóvenes, no pudieron asistir a todos los encuentros debido a razones de salud o por ausentismo escolar.

Cuando se ejecutaron los NES se logró identificar una gran dificultad. La mayoría de jóvenes no se mostraban tranquilos a la hora de hablar de sus experiencias en torno al maltrato; fue así como se plantearon visitas informales para realizar diversos acercamientos entre todos los integrantes del núcleo. Esta decisión metodológica, aunque dilataba el trabajo de campo, posibilitaba establecer lazos de confianza que llevaba a los jóvenes a comprender que los NES son un seguro para hablar, para discutir y para ser escuchado.

Teniendo esto claro, los jóvenes empezaron a narrar sus experiencias y poner en juego su propia subjetividad y visión del fenómeno; no obstante, se requería establecer una lógica organizativa que pudiera otorgarle importancia a los datos obtenidos, por lo mismo, el trabajo de campo tuvo que atravesar por varios subprocesos. En primer lugar, y como ya se mencionó, la *recolección de datos*, en donde hubo un encuentro con los sujetos y se conoció el contexto aplicando diversos instrumentos en tres instituciones educativas de carácter rural disperso. En segunda medida, la *codificación*, en la cual se procesó la información obtenida siguiendo los postulados de Duverger (1962) que hizo posible fragmentar frases, párrafos y expresiones, en unidades mínimas (fichas) que facilitaron la preparación y disposición de la información (Anexo 4); y, por último, el *análisis* que se relaciona con el examen minucioso de los datos para establecer categorías, patrones subyacentes y diversas comprensiones de la información obtenida.

Cuando se finalizó el trabajo de campo, y se procedió al análisis de la información, se estableció una agrupación inicial por institución educativa (Colegio 1, Colegio 2 y Colegio 3). Cada una de estas agrupaciones estaba compuesta por fichas pertenecientes a diferentes instrumentos que se habían recolectado en el mismo municipio e institución (Ver figura 22).



*Figura 22.* Proceso del trabajo de campo.

Fuente. Elaboración propia.

Al tener varias fuentes al mismo tiempo se optó por centrar la mirada en un solo instrumento, pero sin dejar de lado los demás que, por supuesto, permitieron tanto dimensionar los datos como situar las mismas experiencias de los sujetos; por consiguiente, se seleccionó a los NES bajo varios argumentos: primero, este modelo se implementó con diecisiete jóvenes durante seis sesiones generando, a fin de cuentas, un gran volumen de datos; segundo, a diferencia de los demás instrumentos empleados, los NES posibilitaron un acercamiento mucho más profundo a la subjetividad de los actores; y tres, gracias a su versatilidad los NES lograron una mejor conjugación con la teoría de la experiencia social, pues cada una de las sesiones estaban dedicada a abordar una de las lógicas de la acción (Anexo 1).

A manera de balance, los NES no solo se constituyeron en un instrumento que permitía “extraer” experiencias, por el contrario, en estos encuentros los sujetos pudieron resignificar, reinterpretar y, muchas veces, comprender aquellas situaciones en las que el maltrato estuvo presente en sus propias vidas. Pero para lograr esto, el modelo demanda en el investigador cierto

compromiso para establecer lazos de confianza y de comunicación constante con y entre los mismos jóvenes; sin estos principios los NES pueden caer muy fácilmente en sesiones en donde únicamente se evoca un suceso sin la mayor reflexión.

Ahora bien, ya teniendo definido estos aspectos, se acudió a la teoría de Dubet (2010) quien señala que, para analizar una experiencia concreta, se debe, en primer lugar, aislar las lógicas de la acción que intervienen en una determinada experiencia. Para realizar este proceso se acudió, a nivel metodológico, a un cuadro de doble entrada (Anexo 5), en donde se hallaba diversas unidades analíticas pertenecientes a las tres lógicas de la acción, por ende, se tomó las fichas pertenecientes a un mismo sujeto y se ubicaron, según su contenido, en una determinada unidad analítica. Esto con el objetivo de “abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él” (Strauss y Corbin, 2002, p.111).

A continuación, ya con el cuadro diligenciado y las fichas ubicadas, se procedió a la segunda operación, que consiste en comprender cómo los jóvenes rurales combinan las diferentes lógicas, por lo tanto, se hizo una lectura vertical sujeto por sujeto para comprender su acción y las experiencias relacionadas con el maltrato.

Por otro lado, en lo relacionado con la tercera operación, el *ascenso*, se halló que diversos datos (institucionales, municipales, departamentales, nacionales), provenientes de otros instrumentos, brindaban un marco de referencia a lo que planteaba los sujetos en los NES, por esta razón, dichos datos se ubicaron cerca de las experiencias de los jóvenes para facilitar la triangulación y el diálogo entre fuentes; esto con el objetivo de lograr una vinculación de la experiencia específica con la estructura.

Finalmente, en lo que tiene que ver con las tensiones, el cuadro de doble entrada y el análisis caso por caso mostraron una serie de enfrentamientos entre las lógicas que, en resumidas

cuentas, permitió hallar diversos argumentos para sustentar que cada una de las experiencias relacionadas con el maltrato no se basan en la homogeneidad ni en la unidad de la acción.

Al finalizar este análisis inicial, el cuadro de doble entrada presentaba las experiencias de diecisiete jóvenes de manera aislada (solo diferenciadas por institución), en virtud de lo anterior, se estableció la necesidad de encontrar una estrategia para exponer los hallazgos que no implicara abordar cada caso individualmente; así que se optó por hacer una lectura del cuadro de doble entrada de manera horizontal (axial) buscando asociar las diferentes experiencias de los jóvenes, puesto que: “la codificación axial es el acto de relacionar categorías a subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan éstas” (Strauss y Corbin, 2002, pp. 135-136).

Con el propósito de desarrollar una lectura de tipo axial de los datos que arrojó la aplicación del modelo NES, se procedió, en un primer nivel de análisis, a hacer agrupaciones por lógicas de la acción y por las dimensiones analíticas estipuladas en el cuadro de doble entrada (Ver Tabla 28).

**Tabla 28**

*Nivel 1. Ejemplo del proceso de análisis de la información*

Lógica de la acción	Dimensión Analítica	Categoría inicial de la ficha	Código del sujeto /Contenido ficha
Estrategia	Maneras de afrontar el maltrato familiar	Estrategia maltrato familiar: contestar	Sandra: “Uno dice algo bajito, como para que no escuche- mi mamá- Es una manera de desahogarme”.
		Estrategia maltrato familiar: obedecer	Sandra: “Yo hago lo que me pida- mi mamá- con eso se le pasa el malgenio”.
		Estrategia maltrato familiar: culpabilizar	Dayana: “Le decía a mi papá que ella –la hermana- empezó, y con eso le pegaban era a ella”
		Estrategia Maltrato familiar: esconderse	Darío: “Para evitar que nos pegara nos escondíamos debajo de la cama, pero mi mamá nos sacaba con el palo de escoba”
		Estrategia Maltrato familiar: hablar	Darío: “Yo intentaba hablar antes con mi papá para que fuera más comprensivo conmigo”
		Estrategia Maltrato familiar: aparentar.	Darío: “Tiene uno que ser muy noble para que mi papá no me pegue...yo hablo antes”
		Estrategia Maltrato familiar: cubrirse	Jhon: “Cuando me pega en la pieza, yo cojo una ruana y me la pongo en las piernas, para que no me dieran tan duro”
		Estrategia Maltrato familiar: obedecer	Ivon: “Si uno si hizo algo mal empieza unos días antes a hacerle caso, a obedecer en todo. Con eso se suavizan”

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Sin embargo, aunque agrupados, los datos dentro de las dimensiones analíticas se encontraban desestructurados, así que se procedió a hacer una relectura de aquello que manifestaron los jóvenes, esto último con el propósito de establecer un nuevo código nominal. Este segundo nivel de análisis quería, por un lado, que las nuevas categorías propuestas por el

investigador respetaran la esencia de lo dicho por los sujetos, y, por otro lado, que la categoría permitiera agrupar expresiones semejantes en un solo concepto (Ver Tabla 29).

**Tabla 29**

*Nivel 2. Ejemplo de recategorización*

Lógica de la acción	Dimensión Analítica	Código Nominal	Código del sujeto /Contenido ficha
Estrategia	Maneras de afrontar el maltrato familiar	Evasivo	Darío: “Para evitar que nos pegara nos escondíamos debajo de la cama, pero mi mamá nos sacaba con el palo de escoba” Dayana: “Le decía a mi papá que ella –la hermana- empezó, y con eso le pegaban era a ella”. Jhon: “Cuando me pega en la pieza, yo cojo una ruana y me la pongo en las piernas, para que no me dieran tan duro”.
		Pasivo	Darío: “Yo intentaba hablar antes con mi papá para que fuera más comprensivo conmigo”. Darío: “Tiene uno que ser muy noble para que mi papá no me pegue...yo hablo antes” Ivon: “Si uno si hizo algo mal empieza unos días antes a hacerle caso, a obedecer en todo. Con eso se suavizan” Joven 190: “Yo hago lo que me pida- mi mamá- con eso se le pasa el malgenio”.
		Indirecto	Sandra: “Uno dice algo bajito, como para que no escuche- mi mamá- Es una manera de desahogarme”.

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Este nivel de análisis implicó volver a cada uno de los datos que se hallaban en las dimensiones analíticas de los NES para establecer nuevas agrupaciones. Dicho trabajo se convirtió en un insumo para hacer una narración analítica de las experiencias de los sujetos e incluir, en estas mismas elaboraciones, a todos los jóvenes participantes de las tres instituciones en simultáneo.

Otro de los aportes de este nivel de análisis consiste en que llevó a pensar en la lógica de la exposición, es decir, en la manera en que se iban a presentar los hallazgos. De esta manera se

decidió acudir a los escenarios para establecer un hilo conductor en la exposición, puesto que “conocer el escenario en que un actor social se desempeña es fundamental para posicionarse en él” (García y Guerrero, 2012. p.38).

En este orden de ideas, este capítulo dará cuenta del escenario familia para conocer las experiencias relacionadas con el maltrato, su dimensión subjetiva, el cómo experimenta esta tipología, las pertenencias del actor, las maneras de relacionarse en su entorno social, los valores, la historia personal, la construcción de sentido y las maneras en que se soporta para construir su realidad social. Si bien es cierto, el modelo NES tenía como foco el escenario sujeto y el escenario escolar, muchos de los jóvenes plantearon que el maltrato que experimentaban tenía su origen en la familia y en las relaciones que se establecían allí. Este dato coincide con lo que plantea Ospina (2019) “Los jóvenes rurales son altamente dependientes de su familia, y normalmente priman las relaciones con ellos sobre las relaciones con los pares, con lo cual la familia se convierte en el principal capital social” (Ospina, 2019, p.9). Desde esta postura, se consideró pertinente partir del grupo de socialización primaria para conocer, desde la óptica del sujeto, la génesis del maltrato, los valores que sustentan la familia rural y las maneras de relación que se configuran en este escenario.

### **5.1. Caracterización de la familia rural en Colombia**

El Censo del 2018 logró identificar que el país se encuentra conformado por 43'835.324 de habitantes organizados en 14'243.223 hogares (DNP, 2018). Estas familias no pueden concebirse como un todo homogéneo, sino que, por el contrario, tienen diversas características que hacen que el concepto de familia sea complejo, diverso y, por supuesto, variante.

Si se hace un rastreo desde el ámbito político se puede identificar una emergencia de lo familiar que ha desembocado en diversas investigaciones desde múltiples perspectivas. Se

analiza cómo se encuentra conformado este grupo social, qué problemáticas tienen y los Estados legislan en torno a este tema (Ver Tabla 30):

**Tabla 30**

*La familia en el ámbito jurídico internacional y nacional*

Lineamiento	Política	Descripción
Internacional	Pacto de los derechos civiles y político, ley 74 de 1968	En su artículo 10 se señala a la familia como un elemento fundamental de la sociedad e insta a los Estados firmantes a la protección y asistencia de este grupo poblacional.
	Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, ley 319 de 1996.	La familia es definida como un elemento natural; además se reitera que los Estados deben velar por el mejoramiento de su situación moral y material.
	Convención de los Derechos del Niño.	Se enuncia la importancia de las familias en el cuidado y protección de los niños.
Nacional	Constitución Política de 1991	La familia es una institución básica de la sociedad, por lo tanto, el Estado debe cuidarla y ampararla.
	Código de Infancia y Adolescencia, 2006	Se establece unas obligaciones de la familia, entre ellas, la igualdad de derechos, el afecto, la solidaridad y el respeto recíproco entre todos sus integrantes.
	Ley de Protección Integral a la Familia, Ley 1361 de 2009	Se elabora una política de apoyo del gobierno hacia las familias; esta legislación se diseña a través de un enfoque de derechos en donde se debe respetar a cada uno de los miembros.

Fuente. Elaboración propia a partir de diversos autores.

A partir de esta emergencia surgen conceptualizaciones diversas que intentan identificar características comunes y desconocen la complejidad del escenario familiar, por lo mismo, intenta definir a la familia, simplemente, como una entidad que es el resultado de la suma de individuos adheridos por vínculos de consanguinidad-afecto en donde se comparten valores

similares (Villaroel y Sánchez, 2002); sin embargo, esta categoría social va mucho más allá, pues su existencia tiene el propósito de contribuir con la reproducción de un orden social en el sujeto:

En efecto, la familia juega un rol determinante en el mantenimiento del orden social, en la reproducción, no solo biológica, sino social, es decir, en la reproducción de la estructura del espacio y de las relaciones sociales. Es uno de los lugares por excelencia de acumulación de capital bajo sus diferentes especies y de su transmisión entre generaciones: ella salvaguarda su unidad por y para la transmisión, a fin de poder transmitir, y porque ella es en tanto que trasmite (Bourdieu, 1997. p. 6).

La familia se convierte en un referente en la integración y, por lo mismo, se establece en un escenario importante, en tanto que no se agota en la comprensión de relaciones micro, sino que se constituye en un escenario que vincula y acerca al sujeto a un sistema mucho más amplio del orden social. No obstante, es relevante advertir que la *familia*, como categoría no es pura ni esencial. No es posible aprehender a la familia como algo único e invariable, pues su composición es diversa y se expresa en múltiples formas, aunque comúnmente se tienda a englobar bajo un mismo concepto (Rojas y Linares, 2013).

En este orden de ideas, la *familia rural* es una de las formas que toma la gran categoría de “familia” y que, si se analiza detenidamente, posee unas características particulares. A nivel departamental, Cundinamarca reconoce la existencia de 701.135 familias, de las cuales 450.980 se encuentran en zonas urbanas y 250.155 en áreas rurales (Gobernación de Cundinamarca, 2020).

A la par de estos datos, se puede encontrar documentación oficial en donde se intenta acercar a las realidades sociales de la familiar rural; Acosta y otros (2016), por ejemplo, identifican una serie de características que dan cuenta del estado en cuestión de este grupo poblacional.

Por un lado, la familia rural, al igual que las familias urbanas, tienen una estructura. En Colombia a nivel político existe una clasificación según la conformación de este grupo social. Hay *familias nucleares* que se encuentran conformadas por ambos padres (Nuclear completa o biparental) o por solo uno de ellos (Nuclear incompleta o monoparental) con hijos socialmente reconocidos menores de 18 años o mayores, pero sin hijos; adicionalmente, se halla *familias unipersonales* que son habitadas por una sola persona; las *familias extensas* en donde una familia nuclear acoge a más parientes unidos por consanguinidad como, por ejemplo, abuelos, padres, hijos, nietos, tíos, etc; y *familias compuestas*, en la cual se adhieren personas que no son familiares (Observatorio de la niñez, 2010).

En los datos que proporciona la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (2015) se puede hallar que en los contextos rurales impera diversas conformaciones familiares, siendo la *nuclear completa* la que prevalece en un 56,4; seguida de la *extensa* con un 26,6; en tercer lugar, la *nuclear incompleta* (10,1;) y, finalmente, *la compuesta* con una cifra de 3,9. Uno de los datos más representativos es que, a diferencia de los años anteriores, existe un crecimiento en las zonas rurales de hogares monoparentales con jefatura femenina (Acosta, et al, 2016).

Otra de las características de la familia rural es la cantidad de personas que la conforman; la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (2015) demostró que las familias rurales se encuentran compuestas en promedio por 3,6 miembros, un punto más que en la familia urbana. Si bien, en años anteriores la familia rural estaba compuesta por hasta 10 integrantes este repliegue se debe a la democratización de los métodos anticonceptivos:

Colombia fue uno de esos países. A partir de la información de la Encuesta Mundial de Fecundidad (WFS) para Colombia, se encontró que la fecundidad disminuyó un 40 por ciento entre 1960 y 1976 (la Tasa total de Fecundidad pasó de 7 a 5 hijas o hijos por mujer en ese período, y empezó a disminuir en las zonas rurales, sugiriendo

que la demanda de anticoncepción sería en el futuro más homogénea en todos los estratos sociales (ENDS, 2015, p.52).

Por otro lado, estas familias rurales también pueden clasificarse por su estructura productiva o formas de ocupación. En el país existen familias rurales no agrícolas, es decir, aquellas que no tienen acceso a la tierra y desempeñan trabajos diversificados y poco cualificados que pueden ser agrícolas o no agrícolas, en definitiva, su trabajo se desarrolla por cuenta propia; a su vez, se hallan familias agrícolas que, a diferencia de las familias no agrícolas, poseen tierras en donde desarrollan actividades agropecuarias y contribuyen a la economía familiar (Ospina, 2019). De acuerdo con Acosta y otros (2019), el 48% de los hogares rurales en el país se dedican a actividades de agricultura familiar y aunque hay una preponderancia en desarrollar labores fuera de las agrarias, solo el 18 % de esas personas logran ocupar el perfil de asalariados.

Existe, además, labores que son invisibles y que se desarrollan dentro del núcleo familiar que, aunque requieren tiempo y esfuerzo, no reciben una remuneración. Machado y Botello (2013) identifican en el 2011 que a nivel nacional 421.765 personas trabajan dentro de la economía familiar rural sin ninguna clase de retribución, siendo las mujeres las principales protagonistas:

El trabajo de subsistencia ha sido considerado como parte de las actividades que realizan especialmente los hogares campesinos en condiciones de pobreza extrema para sobrevivir. El trabajo doméstico ha sido un tema de gran interés al considerar que es uno de los principales focos de inequidad que afrontan las mujeres, por ser asumido como una actividad propia de éstas, sin valoración ni reconocimiento social. (Ministerio de Salud, 2015, p.12).

Hay que advertir que estas cifras constituyen un aproximado, pues existen subregistros que evidencian que este tipo de labores no son visibilizadas ampliamente en las estadísticas (Fawaz y Soto, 2012). Pese a esta situación, es innegable que el papel de la mujer dentro de la familia rural ha tendido a cambiar en los últimos años. En el 2010 la jefatura familiar femenina rural estaba en un 25,4 y, en 2015, pasó a 25,5; este aumento se debe a la mortalidad adulta masculina, al desplazamiento y la vulnerabilidad del mismo contexto rural (ENDS, 2015).

Ahora bien, lejos de una perspectiva cuantitativa, existen otras características de la familia rural que dan cuenta de una constante tensión entre aquellos elementos que se conservan y aquellos que se transforman a lo largo del tiempo. El trabajo de Castro (2012) realiza un aporte significativo al analizar a la familia rural como una categoría social que no es estática. De acuerdo con la autora, existen múltiples aspectos que han cambiado en torno a la familia rural. En primer lugar, los miembros de la familia han podido tener más años de escolaridad que las generaciones anteriores; en segunda instancia, hay una mayor participación de la mujer en la economía por la misma situación de pobreza del campo; en tercer lugar, las nuevas generaciones no se apresuran en conformar familias, esta idea la postegan debido a proyectos de trabajo o estudio; en cuarto lugar, debido a la escolarización, las nuevas generaciones pueden expresar sus opiniones y perspectivas frente a la familia, aunque este factor aún permanece en disputa (Castro, 2012).

#### **5.1.1. El maltrato en la familia rural**

La violencia no permanece aislada en un solo escenario de la vida social, por el contrario, ha ido permeando diferentes espacios sociales e involucran a diferentes sujetos “los hechos violentos pueden presentarse en distintos ámbitos de la vida privada o pública y en variadas condiciones de relación política, familiar, laboral, social” (Bienestar Familiar, 2004, p.2).

La familia es uno de los tantos ámbitos en que puede encontrarse la violencia y, en la política nacional, es definida como:

Cualquier tipo de abuso de poder cometido por algún miembro de la familia sobre otro; para dominar, someter, controlar o agredir física, psíquica (...) Puede ocurrir fuera o dentro del domicilio familiar (Cámara de Comercio de Bogotá, 2020).

La violencia intrafamiliar no puede considerarse como una unidad, pues incluye a diversos actores de la familia. Puede haber violencia de pareja cuando los miembros de una relación generan comportamientos que causan daños físicos y emocionales al otro (Forensis, 2018). Existe la violencia filio parental que tiene que ver con aquella violencia que ejerce los hijos hacia los padres; hay violencia entre hermanos o que incluye a otros familiares; y, finalmente, una violencia que se ejerce de padres contra los propios hijos, denominada maltrato contra niños, niñas y adolescentes.

La violencia intrafamiliar, a su vez, puede expresarse de diversas formas. Por un lado, puede ser física, manifestándose a través de golpes, patadas, empujones, jalones de pelo e incluso haciendo uso con diferentes instrumentos como palos, correas u otros objetos que causan lesiones, pero no la muerte (Forensis, 2018); y, por otro lado, la violencia intrafamiliar también puede ser psicológica cuando se afecta la salud emocional y mental de la víctima; puede expresarse a través de amenazas, desprecios, agresiones verbales, aislando, ridiculizando o amenazando.

En este orden de ideas, para abordar la violencia intrafamiliar se requiere matizar la mirada para guiarse en la realidad social, pues en la violencia subyacen lógicas, protagonistas y diversas naturalezas (Dubet, 2003); en el caso particular se aborda el maltrato intrafamiliar contra los niños, niñas y adolescentes como foco de análisis.

El maltrato contra los niños, niñas y jóvenes es una de las violencias intrafamiliares más visibles y más investigadas (García y Guerrero, 2016). Y es que el nuevo status jurídico de estos sujetos y la tensión que se suscitan con aquellas formas tradicionales de educación genera una emergencia social que se afana por proteger, sancionar y prevenir toda clase de daño que pueda sucederle a los niños, niñas y jóvenes.

A pesar de estos esfuerzos de índole jurídico y social, en el país se siguen presentando diversas situaciones que señalan la vigencia de estas formas de violencia y las consecuencias que tienen estas en los menores. En el año 2018, por ejemplo, se presentaron 10794 informes a nivel nacional sobre violencia intrafamiliar contra los niños, niñas y adolescentes, 409 casos más que el año inmediatamente anterior. Frente a los grupos de edad más afectados se puede hallar que:

Durante el año 2018 se mantuvo en el primer puesto el sexo femenino como el más afectado por la violencia contra niños, niñas y adolescentes (NNA) 52,42 %. El grupo etáreo más afectado durante ese año fue el del rango de 15 a 17 años con el 31,59 % del total de casos, en segundo lugar, está el rango entre los 10 a 14 años con el 26,36 %, y en tercer lugar al rango entre 5 a 9 años con el 25,50 % del total de casos de este subtipo de violencia intrafamiliar (Forensis, 2018, p.141).

En lo relacionado a los agresores el primer lugar se lo llevan los padres (30,58 %), seguido las madres (29,46 %) y, en tercer lugar, los padrastros (8,73 %). Los mecanismos con que ejecutan estos actos de violencia para generar lesiones priman los contundentes (65,32 %), es decir, haciendo uso de elementos que no tienen filo como con golpes, puños, patadas, palos, ladrillos, entre otros (Forensis, 2018).

Estos datos redundan a nivel departamental, Cundinamarca también posee altos índices de violencia intrafamiliar contra los menores:

En Cundinamarca según la información consolidada por el Instituto de Medicina Legal la forma más común de violencia intrafamiliar es la violencia de pareja (62% de los casos), seguida de la violencia contra niños, niñas y adolescentes (20%), la violencia entre familiares (16 %) y la violencia hacia adultos mayores (2%), convirtiéndose en uno de los departamentos con mayores demandas por violencia intrafamiliar y entre ellos se destacan las zonas rurales con un total de 52.727 denuncias (Guío, 2021, pp 21-22).

En el período 2015 se presentaron 1.003; en el año 2016, 930 denuncias; en el 2017, 811; y, en 2018 hay un repunte con 939 casos. Esta clase de violencia intrafamiliar afecta, en su mayoría de los casos, a las mujeres (Gobernación de Cundinamarca, 2019). Si bien es cierto, el Forensis (2018) muestra que en lo rural solo se presenta 5,71 % de los hechos de violencia contra los menores, también hay que señalar que, tal y como se vio anteriormente, los mecanismos de denuncia y las entidades de protección se hallan centralizadas en las cabeceras municipales, haciendo de esta cifra solo un valor aproximado acerca de lo que sucede en los contextos rurales.

Frente a las maneras en que se gestiona el maltrato intrafamiliar contra los niños, niñas y adolescentes hay que señalar que, a nivel institucional, no se presentan diferencias significativas. La ley 1098 del 2006 advierte que todos los menores tienen derecho a la integridad personal y a ser protegidos contra cualquier clase de conductas que les pueda generar daño (Congreso de la República, 2006); por ende, cuando se detecta cualquier indicio de castigo, humillación malos tratos o abusos físicos o psicológicos, la institución debe actuar según un protocolo.

Cuando se recibe la respectiva denuncia, por parte de la misma víctima o de cualquier miembro de la comunidad educativa, el departamento de orientación escolar tiene la responsabilidad de valorar y tipificar los hechos asegurando la confidencialidad del afectado y la no revictimización. Dentro de este primer encuentro se recoge información y se hacen los

respectivos reportes. Si la situación es valorada como tipo I se recurrirá directamente a los padres de familia estableciendo acuerdos y el respectivo seguimiento de los mismos. Pero si los hechos son tipificados como tipo II o tipo III resulta necesario acudir a las autoridades pertinentes (Policía de Infancia y Adolescencia y Comisaría de Familia) quienes, bajo el principio de la corresponsabilidad, deben restablecer los derechos de los menores. Asimismo, es necesario advertir que la institución no finaliza su trabajo simplemente con la denuncia del caso. En el proceso tiene el deber de hacer el seguimiento de la situación y también acudir al Comité de Convivencia Escolar –si lo considera necesario- para hacer prevención y promoción a toda la comunidad educativa.

### **5.1.2. La autoridad familiar: obediencia y respeto**

Para los jóvenes rurales la historia con el maltrato inicia mucho antes de ingresar a una institución educativa. En sus propias casas se empieza a gestar esta clase de situaciones relacionadas con la violencia, y es que, desde muy niños, la familia rural les inculca determinados valores que buscan, por un lado, regular ciertos comportamientos, y por el otro, formar un tipo de sujeto en específico.

La familia rural inicia dicha tarea de manera muy temprana, pero antes de iniciar se requiere preparar al individuo, por lo tanto, se le exige al sujeto estar en constante actitud de obediencia, atención y sumisión para imprimir en él ciertos valores y actitudes: “ Mi familia me ha enseñado a saber escuchar y también a obedecer a las personas, sí, a los mayores, a mis papás y a mis abuelos” (Ivon, NES1, 8 de mayo de 2019).

De esta manera, el valor de la obediencia prepara al sujeto para recibir la respectiva instrucción, pero también le da un lugar en la familia, en otras palabras, tanto el niño como el joven siempre se van a encontrar por debajo de los mayores por concebirse como sujetos incompletos y en formación. El que el joven se mueva de esta posición implica un costo grande:

“Una vez yo le grité a mi mamá y me pegó mi bofetón, y me dijo: “No se confunda que yo soy su mamá”(Leidy, NES2, 26 de junio de 2019), desde esta postura, el maltrato se constituye en un correctivo que mantiene al joven sometido a un determinado orden y, por lo tanto, se vuelve para los sujetos en una manera de aprender que ciertos comportamientos son inaceptados: “Yo creo que los papás le enseñan a uno es cuando uno se pasa del límite...cuando uno les falta al respeto y les contesta mal, ellos, de una, ponen los castigos y por eso uno nunca vuelve a cometer ese error”( Xiomara, NES3, 13 de agosto de 2019). Al respecto, Jiménez (2012) expresa que muchas veces la familia ejerce el maltrato con el valor utilitario de controlar, erradicar y detener ciertas conductas que se consideran indeseables en la socialización.

En este orden de ideas, el maltrato se vuelve en una forma de ejercer la autoridad familiar manteniendo al joven en una determinada posición social, sometido a diversas restricciones, así como también se constituye en una estrategia para que el sujeto interiorice las normas y que los jóvenes asuman como propios aquellos lineamientos que se imponen durante la socialización, en otras palabras, que incorporen la socialización a su propia subjetivación: “En mi casa me han enseñado que uno no debe seguir malos ejemplos, que uno vaya a cualquier lado y que no se le pegue lo malo porque uno no siempre se encuentra en la casa” (Ivon, NES1, 8 de mayo de 2019).

Sin embargo, la familia rural requiere de algo más que la obediencia para mantener esta estructura, así que para asegurar el respectivo orden en que el adulto se encuentra por encima del menor, este grupo de socialización acudirá al valor del respeto para conservar la jerarquía: “El respeto me lo enseñaron con mano dura, por decirlo así, porque yo sí era una de esas personas que era muy contestona y esas cosas... y me fueron aplacando” (Eliana, NES2, 26 de junio de 2019); el respeto funciona entonces como posicionador y como una manera de generar docilidad en los sujetos para recibir la respectiva socialización.

Otra de las características del respeto es que, si se trasgrede, no va a requerir ninguna clase de justificación por parte del adulto, su posición, por sí misma, ya se encuentra legitimada: “A mi me dicen: “cuando sea grande entenderá” (Edwin, NES1, 8 de mayo de 2019), aunque, también existen ciertas situaciones en que puede llegar a ser justificado por el adulto pero siempre enarbolando el bien del otro: “Mi papá cuando nos da<sup>16</sup> nos dice: “yo quiero lo mejor para ustedes, entonces no quiero que se me vuelvan rebeldes para que ustedes un día puedan frentear<sup>17</sup> su propia familia” (Darío, NES1, 8 de mayo de 2019).

Este ejercicio del respeto cumple su cometido cuando el joven es conciente en qué lugar de la familia se encuentra y, al mismo tiempo, en qué posición debe procurar permanecer si no quieren ser objeto del maltrato: “Los papás están para ser respetados y nosotros estamos para hacer caso” (Andrea, NES3, 20 de agosto de 2019) y “hay personas que están por encima de uno y nos intentan educar de la mejor manera” (Mayerly, NES3, 13 de agosto de 2019).

Pero la posición del adulto sobre el menor también se encuentra sujeta a críticas. Los jóvenes saben que éstas maneras de relación no son del todo justas: “Todo lo que ella dice- mi mamá- tiene que ser verdad, así uno diga la verdad. Pero no, ella siempre tiene la razón” (Leidy, NES2, 3 de julio de 2019), dicha manera de control sobre la verdad y sobre lo legítimo se debe a que:

Existe un implícito en el ordenamiento familiar con respecto a la necesidad de que niños y niñas “hagan caso” sean obedientes y atiendan las órdenes, razonable o no, que los padres y madres demandan (García, 2010, p.24).

Sin embargo, esto no quiere decir que no existen momentos en que los jóvenes intentan contrariar o poner su punto de vista, pero estas conductas resultan ser inaceptadas por las reglas

---

<sup>16</sup> Pega, golpea.

<sup>17</sup> Asumir.

que funcionan en el escenario familiar, por lo tanto, antes de que la autoridad ejerza el maltrato, la familia rural le da una última oportunidad al joven para regresar a su lugar y generar en él arrepentimiento y sumisión: “Cuando uno aveces responde, mi papá dice: “¿Qué fue lo que dijo?” con que le digan a uno eso, a uno le da miedo que le peguen. Apenas a uno le dicen eso, toca quedarse callado” (Andrea, NES3, 20 de agosto de 2019), y es que:

La rigidez de la estructura de relaciones lleva al control minucioso sobre los hijos (...) y al ejercicio rígido de la autoridad parental en el hogar. Los desacatos, aún pequeños a ese control, pueden desencadenar maltrato (Jimeno y Roldan, 1998, p.67)

Ya establecido la obediencia y el respeto a la posición que ocupa cada uno, el trabajo de la familia rural se dirige mucho más a la regulación sobre el comportamiento de los jóvenes. Las normas empiezan a constituirse, y el joven siempre debe mantenerse dentro del orden familiar: “[mi mamá] me pega si no llego a la hora que no es a la casa, me tienen bien medidito el tiempo” (Eliana, NES2, 3 de julio de 2019). El que los jóvenes se mantengan en el escenario familiar, especialmente la mujer, lleva, en primer lugar, a asegurar la adecuada socialización y, en segunda medida, a resguardar a estos jóvenes de aquello que pueden obstaculizar y generar ruido en la inculcación de una determinada subjetividad.

Las restricciones y el control de la familia rural sobre el sujeto siempre va a reposar en los hombros de un determinado adulto. En muchas ocasiones es el padre quien ejerce estas funciones: “siempre el que tiene la última palabra es mi papá” (Xiomara, NES3, 20 de agosto de 2019) y “Mi papá es el que dice si sí o si no” (Dayana, NES1, 22 de mayo de 2019); en segundo lugar, se encuentran los abuelos: “A mi abuelita siempre le hago caso en todo lo que ella me diga. Si ella me pide un favor, yo corro” (Mayerly, NES3, 20 de agosto de 2019) y “Si ella [la abuela] dice “no”, eso es ley” (Andrea, NES3, 20 de agosto de 2019); y en tercer lugar, pero en

menor medida, se encuentra las madres, específicamente, en familias monoparentales: “mis papás son separados; la que pone las reglas es mi mamá” (Sandra, NES1, 22 de mayo de 2019).

Esta autoridad es fácilmente identificable por los jóvenes, quienes señalan que estas figuras poseen ciertas características, por ejemplo, el estado de ánimo: “El que manda es mi papá, él es de muy mal genio” (Dayana, NES1, 15 de mayo de 2019); y también, por la intensidad y el impacto de los castigos que el joven ha sufrido en el pasado: “Mi papá es el que pega más duro” (Darío, NES1, 15 de mayo de 2019).

Aunque la figura de la madre interviene en menor medida en las decisiones, sí cumplen una labor importante, pues se convierte en un medio de comunicación entre el joven y la autoridad: “Nosotras [mi hermana y yo] le pedimos permiso primero a mi mamá, y ella después habla con mi papá para que nos dé el permiso” (Leidy, NES1, 15 de mayo de 2019), así como también, en algunas ocasiones también remite: “Cuando quiero salir, mi mamá me dice: “vaya, dígame a su papá a ver si lo deja salir” (Xiomara, NES3, 20 de agosto de 2019).

La familia rural en Colombia ha sido sometida a una serie de intervenciones y regulaciones por parte del Estado que le señala cómo debe ser y las maneras aceptadas de relación entre los sujetos que componen este grupo de socialización. En esta lógica, la familia rural no puede concebirse como un grupo autónomo y libre de cualquier condicionamiento social, por el contrario, la familia se encuentra vinculada a una serie de requerimientos de índole jurídico que constituyen una determinada identidad y maneras de proceder:

La casa y la familia suelen ser consideradas como espacios naturales de protección individual. La privacidad, una noción característica de nuestra sociedad, aleja las miradas que son ajenas a lo que allí ocurre. Estos terrenos son vedados para una eventual intervención de terceros. Sin embargo, al mismo tiempo se reconocen los límites y la fragilidad de la convivencia interna, mediante regulaciones formales y

normas morales que son inculcadas a los individuos. A este respecto suelen ser vastas las regulaciones estatales, y en Colombia son cada vez mayores (Jimeno y Rondan, 1996, p.57).

Estas regulaciones pueden ubicarse en Colombia con la firma de la Convención de los Derechos del Niño y el Código de Infancia y Adolescencia, las cuales buscaron conformar un ideal de familia en el que la noción de autoridad fuera reemplazada por relaciones mucho más horizontales, es decir, menos jerárquicas y más democráticas (García y Guerrero, 2016); bajo esta premisa, las relaciones de violencia que llevaba a cabo la familia dentro del ámbito privado resultaron ser poco toleradas y hasta prohibidas por la legislación vigente.

Para Eljach (2011) la intervención del Estado ha hecho que en muchas naciones estas maneras tradicionales de relación se debiliten; sin embargo, en los contextos rurales aún persiste esta problemática. Muchas de las prácticas de maltrato del adulto a los niños y jóvenes no se conocen por la falta de mecanismos de denuncia y el aislamiento geográfico (Forensis, 2018) y también porque los mismos actores (padres e hijos) no asumen el maltrato como una forma de violencia, sino como un ejercicio habitual que se lleva a cabo con el propósito de cumplir con la función educadora (García, 2010).

### **5.1.3. Los valores de la familia rural: la educación como el bien más preciado**

Ya con el sujeto en la determinada posición, la familia rural inculca valores en los jóvenes para que ellos mismos regulen sus comportamientos y automáticamente realicen las conductas esperadas. Para la familia rural uno de los valores fundamentales, y más representativo, es la educación, aunque muchas veces dadas las dificultades de acceso y cobertura no pueden acceder a ella.

Por ser un valor tan apreciado, la familia rural lo resguarda y si resulta ser perturbado o incumplido, desencadena situaciones de maltrato. Para los jóvenes muchas de sus experiencias en

torno al maltrato se relacionan con el incumplimiento de sus deberes estudiantiles: “Mi papá no sabía que no había hecho tareas porque yo había escondido los cuadernos... y cuando me los pilló me pegó mi “trilla”<sup>18</sup> por haberle dicho mentiras” (Miguel, NES2, ES, 3 de julio de 2019); así como por obtener bajo desempeño académico: “La primera vez que perdí materias... mis papás me regañaron y me pegaron mucho” (Dayana, NES1, 15 de mayo de 2019).

Esta alta valoración por los estudios genera en los jóvenes presión por obtener buenos resultados: “Le dicen a uno [los padres]: “se me pone las pilas<sup>19</sup> a recuperar o no respondo (Johana, NES2, 3 de julio de 2019) y también, como consecuencia, sentimientos de angustia en el sujeto “ ¿Tirarme el año<sup>20</sup>? ¡no!, me acaban, me va remal<sup>21</sup>” (Miguel, NES2, 3 de julio de 2019). Dicha presión en la familia genera cierto compromiso de los jóvenes frente a sus estudios; para ellos el responder por los deberes estudiantiles significa, también, una correspondencia por los esfuerzos que realiza la familia por enviarlos allí: “A mi me daría muy duro [perder el año] porque mi mamá trabaja para darme todo a mi. No es justo pagarle de esa manera” (Eliana, NES2, 3 de julio de 2019).

El que exista una alta expectativa de la familia rural por la educación, y que el cuidado de este valor pueda incluso generar situaciones de violencia, se debe, principalmente, a que la familia considera que los estudios garantizan el mejoramiento de las condiciones sociales: “A mi me dicen mis papás que si no estudio no voy a ser nadie en la vida, que ni trabajo voy a tener” (Edwin, NES1, 19 de mayo de 2019). Desde esta perspectiva, la familia rural resguarda este valor para posibilitar a sus hijos un mejor futuro: “Mi mamá, lo que quiere, es que yo no pase por lo que ella pasa, que estudie para no tener que pasar por tantos trabajos” (Sandra, NES1, 22 de

---

<sup>18</sup> Golpiza.

<sup>19</sup> Poner empeño.

<sup>20</sup> Reprobar el año escolar.

<sup>21</sup> Muy mal.

mayo de 2019). Una manera de convencer a los jóvenes de este mensaje es ponerse a sí mismos como ejemplo, en este caso, la familia responsabiliza que sus condiciones actuales son consecuencia de la falta de educación: “[Mis papás dicen] Que si yo no quiero quemarme al sol jornaleando como les toca a ellos, que estudie” (Darío, NES1, 22 de mayo de 2019). Lo anterior se relaciona con lo que plantea Osorio (2011):

La educación es un asunto que también valoran las generaciones mayores y se considera una oportunidad para que las y los jóvenes no vivan sus mismas condiciones, marcadas por la precariedad económica, e incluso mejoren las del núcleo familiar (Osorio, et al.,2011, p,18).

Este alto aprecio por el valor de los estudios genera que la familia mantenga una muy buena relación con la escuela, pues con esta institución la familia comparte la función educadora. Así lo plantea uno de los profesores:

Entrevistador: ¿Cómo es la relación de ustedes los profesores con los padres de familia?

Profesor 1: buena, como le digo, hay papás que... aunque no tengan estudio, ellos en verdad aprecian lo que uno hace por esos muchachos. Ellos sueñan que sus hijos tengan un título profesional, y la educación básica y media es un paso obligado para eso (EAP.P1, comunicación personal, 11 de abril de 2019).

Dicha relación puede ser estrecha y, algunas veces, es aprovechada por la institución educativa para disciplinar: si un profesor llama a mis papás... pues a mi me pegan, me dirían que por qué me estoy metiendo en problemas si a mi me mandan acá es a estudiar (Dayana, NES1, 8 de mayo del 2019).

A pesar de la presión familiar y de reforzar constantemente el valor de los estudios mediante el maltrato, existen ocasiones en que la familia rural no puede garantizar del todo la

integración de los jóvenes a la escuela, por lo tanto, la familia, en ciertos casos, puede llegar a reemplazar el valor de los estudios por el del trabajo: “Los papás también como que lo obligan a uno a estudiar. Mi papá me dice que si no estudio mejor me quede trabajando “al pie de la pata”<sup>22</sup> de él, que no pierda el tiempo, que en la finca hay muchas cosas que hacer”(Dayana, NES1, 22 de mayo 2019). Sin embargo, este cambio de valores resulta ser mucho más una amenaza que una realidad, pero aquello deja entrever que:

El padre y la madre tienen un rol protagónico frente a la educación, ya que son ellos quienes finalmente deciden si el niño o la niña asiste a la escuela, por cuánto tiempo y en qué condiciones. Las difíciles condiciones familiares de pobreza pueden ser controladas si el padre y la madre consideran importante que el niño y la niña se eduquen, y, de hecho, muchas familias campesinas dan prioridad a la educación prescindiendo del apoyo infantil durante el horario escolar (Uccelli, 1999, p.19).

En definitiva, la educación se convierte para la familia rural en una oportunidad, en una estrategia que posibilita mejorar su posición social, imprimir en los sujetos una expectativa y moldear a los jóvenes con una serie de principios que los encaucen.

#### **5.1.4. La relación con los hermanos: el ejemplo y la crianza**

Dentro del núcleo familiar, la relación con los hermanos resulta un elemento importante, en tanto que traslapa las relaciones comunes y se constituye en un elemento diferenciador de la familia rural. Si bien es cierto, las estadísticas muestran cierto repliegue de la familia rural respecto a la cantidad de hijos que se tienen (DNP, 2015), tal parece que el sistema de relaciones se ha mantenido.

---

<sup>22</sup> Junto o cerca de él.

Para la familia rural, los hijos se constituyen en un elemento importante como base económica y afectiva y, la relación con los hermanos, resulta relevante por dos razones, en primer lugar, estos sujetos se vuelven una referencia en la socialización, y segundo, muchas veces estas relaciones pueden llegar, incluso, a reforzar la crianza de los padres.

Desde la primera perspectiva, el hermano mayor, al estar más cerca de sus padres y por llevar mucho más tiempo siendo socializado dentro el núcleo familiar, se convierte tanto en un apoyo para los adultos como en un modelo para los hermanos menores: “Yo soy el hermano mayor, entonces, digamos, tiene siempre la culpa el mayor. Mi hermano hace una embarrada<sup>23</sup> y mi papá me coge es a mí a regañarme, me dice: “Por qué no lo entretiene, por qué no le dice que no haga eso, téngalo quieto o avísame a mí y yo lo freno” (Darío, NES1, 15 de mayo del 2019). Al respecto Osorio y otros (2011) señalan que:

En la familia las y los jóvenes asumen nuevas tareas y posiciones con respecto a los más pequeños, pues si bien se adquieren mayores responsabilidades en los ámbitos doméstico y productivo, con el paso de los años también conquistan avances en las relaciones de poder con los hermanos menores (Osorio, et al.,2011, p. 25).

Ser el hermano mayor se convierte en una carga difícil de asumir, pues él mismo debe constituirse como un parámetro para sus hermanos menores. Sobre sus hombros descansa el ejemplo: “Mi papá le dice a mi hermano que siga los ejemplos míos... de que sea juicioso y esas cosas, entonces, digamos, yo le digo a mi hermano: “Hágale caso a mi papá o yo le digo lo que usted hace y que lo “levante”<sup>24</sup> (Darío, NES1, 15 de mayo de 2019).

En definitiva, el hermano mayor se constituye en una especie de representante de la autoridad y su deber se encamina a informar, prevenir y ayudar a encauzar a sus pares menores.

---

<sup>23</sup> Se mete en problemas.

<sup>24</sup> Lo castigue o maltrate.

Pero el hermano mayor no solo representa un modelo, sino también, en ciertas ocasiones, en un factor de cuidado para los hijos más pequeños o vulnerables. Como delegado de la autoridad el hermano siempre cuida:

Joven 189: el único motivo por el que mi papá me permite tener problemas es por mis hermanas, por ninguno más... mi hermana, la que me sigue, me la han insultado o hay muchachos que intentan sobrepasarse con ella de robarle picos y esas cosas, entonces ahí es donde yo me meto para cuidarlas (EAP.J189, C3, M3, comunicación personal, 12 de abril de 2019).

En lo concerniente al segundo tipo de relación, los hermanos mayores también intervienen en la crianza tanto para reforzar el mensaje de la socialización, así como para apoyar a sus padres cuando trabajan y no se encuentran dentro de la casa: “mi hermanito carga una agenda de la escuela en la que le mandan las tareas que tiene que hacer, y cuando no las hace, eso es terrible. Lo regaña mi papá, mi mamá, lo regaña mi hermano y yo lo remato [risas]” (Ivon, NES1, 15 de mayo de 2019).

Estas maneras de relacionarse, a través de la crianza, también pueden generar situaciones de maltrato entre ellos: “Mi hermana me lleva diez años y una vez cuando estaba chiquito, yo me acuerdo todavía, que no me quería tomar la sopa y la berraca<sup>25</sup> me cogió a palmadas y me bañó con agua fría” (Edwin, NES1, 15 de mayo de 2019). Desde esta lógica, el hermano mayor ejerce la función de la autoridad tal y como le ha correspondido a él en las ocasiones en las que se encuentra en la posición de maltratado: “Cuando tenía cinco años... a mi hermano lo pusieron a cuidarnos y yo me salí de la casa y me monté a una mula que había ahí, era mansita y a mí me

---

<sup>25</sup> La descarada.

dio por subirme, y él salió a regañarme y como que se asustó y me agarró del pelo, a entrarme” (Ivon, NES1, 15 de mayo de 2019).

Sin embargo, existen casos en que el hermano mayor no tiene relación con los hermanos menores, debido a la familia extensa. Hay casos en que la diferencia de edad hace distante el vínculo: “Nosotros somos ocho, mi hermano mayor ya tiene su familia, ya no vive con nosotros” (Johana, NES3, 13 de agosto de 2019).

### **5.1.5. “El trabajo amansa”: el trabajo doméstico de niños, niñas y adolescentes en el espacio rural**

Para los jóvenes rurales el mundo del trabajo resulta mucho más cercano que el de sus pares urbanos, por lo mismo, se convierte en un elemento distintivo de estas juventudes:

Es evidente que la participación laboral de niños en las microrregiones rurales es significativamente mayor que la de los niños en las regiones urbanas. Por ejemplo, mientras la participación laboral infantil en la zona urbana aumenta un 0.9 % en el 2010 a 2,2 % en el 2013 y a 4,2 % en el 2016, estos porcentajes para las microrregiones rurales pasan de 2,9 % en el 2010 a 7,3 % y 15,1 % en el 2013 y en el 2016, respectivamente (Fuertes y Rodríguez, 2017, p.133).

Según British Council (2018) el grupo etario que más trabajan en las zonas rurales lo conforman jóvenes entre 14 y 17 años. Sin embargo, hay que señalar que las condiciones laborales que asumen estos menores resultan ser desfavorables, en tanto que los empleos son temporales, precarios y carecen de seguridad social (Díaz y Fernández, 2017).

El que un joven labore en un contexto rural no resulta extraño. Desde una edad muy temprana la familia rural lucha por inculcarle a este sujeto el valor del trabajo, en ese sentido, es mal visto en la familia el menor asomo de pereza y ociosidad dentro del hogar: “Mi mamá no lo puede ver a uno acostado durmiendo ni viendo televisión, como que le duele verlo a uno ahí.

Siempre que uno quiere estar como relajado, ella llega y le pone a uno a hacer cualquier vaina<sup>26</sup>” (Darío, NES 1. 22 de mayo de 2019).

Lo característico de este valor es que en los jóvenes rurales lo apropian de manera diferente, para las mujeres el trabajo se le denomina “oficio”; y para los hombres, la palabra “trabajo” no sufre ninguna clase de modificación. Sin embargo, esta particularidad va más allá de una variación en el uso de las palabras y se anida mucho más en lo semántico.

En lo relacionado a las mujeres, su visión de trabajo se acerca a la del oficio, es decir, a la ejecución de aquellas actividades que se desempeñan en el hogar y que no tienen una rentabilidad directa, aunque implique para las jóvenes un gran esfuerzo: “A mí me toca barrer, trapear, tender camas y prepararle la “coca”<sup>27</sup> del almuerzo a mi hermano para que se vaya a trabajar. Todo debe estar listo antes de las seis de la mañana” (Sandra, NES1, 22 de mayo de 2019).

Un oficio se encuentra estructurado bajo tres características fundamentales: un *lugar*, un *objetivo* y una *rentabilidad*. Respecto al lugar, el oficio siempre debe llevarse a cabo dentro de los límites de la casa o al menos de la familia, esto garantiza tanto vigilancia como control de la autoridad: “A veces me contratan para sacar alverja y me dejan ir porque es donde mi tío. A mi papá no le gusta que salga mucho” (Dayana, NES1, 22 de mayo de 2019). En segundo lugar, se halla el objetivo del oficio; un oficio solo es oficio cuando las tareas desempeñadas se enfocan en el cuidado y bienestar de los demás miembros de la familia: “Debo estar pendiente de mi abuelita y llevarla a citas médicas porque mis papás trabajan” (Mayerly, NES3, 13 de agosto) y “Yo me encargo de mi hermanito, me toca dejarlo listo para despacharlo para la escuela” (Leidy, NES2, 26 de junio de 2019). Y, finalmente, se halla la rentabilidad, en este caso las mismas jóvenes

---

<sup>26</sup> Cualquier cosa.

<sup>27</sup> Recipiente.

consideran que aquello que hacen no constituye un trabajo porque no existe un pago directo y, además, se encuentran convencidas de no merecer una compensación: “Yo pienso que [los oficios] son también una responsabilidad de uno porque a uno lo mantienen. Pues una ya creció y le toca hacer algo...pero es que a veces uno termina lo que le pusieron y le ponen más” (Leidy, NES2, 26 de junio de 2019).

Según Vargas (2019) el trabajo femenino se constituye en un foco de inequidad en los contextos rurales. Para la familia rural las labores que desarrolla la mujer en el hogar, al desempeñarse en el ámbito de lo privado y no tener una compensación económica, resultan completamente invisibilizadas. Esto trae consigo cierto desgaste y frustración para la mujer:

Si la situación de la población rural es precaria, en el caso de las mujeres del campo, aunque ha mejorado en las últimas décadas, continúa siendo peor que la de los hombres rurales y las mujeres urbanas. Más aún, su esfuerzo por lograr mayor educación que los hombres no se ha traducido en mejores oportunidades de trabajo remunerado y, por el contrario, tienen una carga excesiva de actividades de cuidado sin remuneración ni reconocimiento, incluso mayor que las mujeres urbanas (DNP, 2014, p.11).

En lo que tiene que ver con los hombres, el trabajo no es un oficio, en tanto que se caracteriza por desarrollarse fuera de los límites familiares, además, posee una retribución económica directa. Aunque esto no quiere decir que existan momentos en que los hombres también asuman oficios: “A mí me mandan a hacer los mandados al pueblo, también hago cosas en la finca, que el ganado, que el ordeño” (Miguel, NES2, 26 de junio 2019).

El trabajo masculino es apoyado por la familia bajo dos perspectivas particulares, en primer lugar, como una forma que el sujeto sea realmente útil y se desempeñe fuera del seno familiar: “Yo siempre he trabajado. Yo recogía fresa y me pagaban poquito... yo cogía esa plata

y se la daba a mi mamá para que me la ahorrara. Cuando ya tenía buenos ahorros yo le dije a mi mamá que estaban vendiendo una guadaña<sup>28</sup>, que le hiciéramos, con el ahorro y una plata que me dio mi padrino la compré, y yo trabajo con eso” (Edwin, NES1, 22 de mayo de 2019); y, en segunda medida, y si no es posible que el joven ocupe un trabajo fuera de la jurisdicción familiar, este mismo grupo de socialización desempeña la función de enseñar una labor a sus hijos, y así, con esta fuerza de trabajo contribuir con la economía familiar: “Yo le ayudo a mi papá y a mi tío, ellos tienen una colquita<sup>29</sup> de cebolla y uno va allá a fumigar o a rastrosar<sup>30</sup>. Yo he aprendido mucho, yo hago lo que ellos me dicen y uno va aprendiendo de a poquito” (Darío, NES1, 22 de mayo del 2019).

Otro de los factores que tienen que ver sobre el trabajo familiar es que funciona como un fuerte regulador del comportamiento. El trabajo, al igual que el valor de la educación, resultan ser principios importantes para la familia rural porque subjetivan: “Mi hermano mayor fue un problema para mis papás, era muy rebelde, se ganaba a cada rato sus pelas. A mis papás no le quedó de otra que sacarlo del colegio y ponerlo a trabajar... por eso mi papá siempre dice que el trabajo amansa, porque funcionó con mi hermano” (Johana, GIS2, 7 de octubre de 2019).

En resumen, el trabajo es el primer contacto de los niños y los jóvenes con el mundo adulto y, resulta ser un valor fuertemente apreciado por la familia porque forja carácter, responsabilidad y posibilita, además, un medio de subsistencia para el sujeto y para la misma familia. Estas ideas culturales conflictúan con la normatividad frente al trabajo infantil. El contacto temprano con el trabajo, la exigencia física de algunas labores que los jóvenes ejercen y

---

<sup>28</sup> Máquina para cortar césped.

<sup>29</sup> Parcela.

<sup>30</sup> Cosechar.

el peso que conlleva alternar la educación con otras ocupaciones genera a la afectación de derechos, a la deserción, el bajo rendimiento académico y a daños físicos y emocionales.

#### **5.1.6. El lugar de las adolescentes rurales en el escenario familiar**

Así como se mencionó arriba, la posición de la adolescente en la familia rural se encuentra sometido a unas funciones (el cuidado de los otros y el desarrollo de unos oficios). Sin embargo, como todo miembro de la familia rural, a las jóvenes también se le designa y le corresponde un lugar específico dentro del núcleo familiar que deben procurar mantener.

Como menciona Kessler (2005), la familia rural mantiene un autoritarismo tradicional y resulta mucho más fuerte cuando se trata de las jóvenes, en tanto que: “el padre suele establecer con ellas relaciones de particular frialdad y de excesivo control sobre su vida social” (Zapata, 2003, citado por Kessler., 2005, p.10).

En este orden de ideas, el lugar de las adolescentes dentro del núcleo familiar se encuentra determinado por el control y vigilancia sobre su comportamiento, pero para llevar a cabo este proceso a cabalidad se requiere mantener a la mujer dentro de unos límites, en otras palabras, la casa, como ámbito privado y de jurisdicción autónoma, se transforma en el escenario predilecto para subjetivar: “[mi mamá] dice que una niña no debe estar tanto tiempo en la calle y esas cosas...que una niña es de su casa y que si están en la calle es porque no tienen oficio” (Leidy, NES2, 26 de junio de 2019), por lo tanto, la familia rural, de una manera temprana, asigna un espacio inamovible a cada sujeto teniendo como principal criterio el género: “Desde pequeña mi abuelita me dice que los hombres en la calle y las mujeres en la casa”( Mayerly, NES 3, 13 de agosto de 2019).

Por supuesto que esto no significa que otros lugares como la vereda, el pueblo y la calle, se encuentran prohibidos, por el contrario, son permitidos solo si la joven cuenta con el

acompañamiento pertinente: “Cuando salgo, voy con mi mamá” (Leidy, NES2, 26 de junio de 2019) y “Nosotros siempre vamos donde mi papá va” (Eliana, NES 2, 26 de junio de 2019).

El espacio de la adolescente en la familia se encuentra tan definido que cualquier intento por moverse resulta, incluso para sí misma, algo infructuoso de intentar: “Yo no voy a decirle: “Mami, déjeme salir” porque me va a decir que no. Me guardo las cosas porque no me van a dar permiso, a veces digo, no...igual no me dejarían, mejor me ahorro todo eso” (Leidy, NES2, 26 de junio de 2019). Con relación a lo anterior, Osorio y otros (2011) advierten que existe una diferencia tajante entre el hombre y la mujer respecto a los lugares que debe ocupar cada quien, por ejemplo, en el uso del tiempo en los contextos rurales:

El tiempo de ocio es una actividad masculina, pues las mujeres tienen grandes restricciones para ello. Se considera que existen peligros en aquellos lugares donde pueden interactuar con personas que no son de la vereda o, aún más, en donde participen jóvenes del pueblo (Osorio, et al., 2011, p.23).

Sin embargo, aunque las restricciones son severas, muchas adolescentes rurales conciben positivamente los controles por parte de sus padres conduciendo a cierta adhesión a estas formas de disciplinamiento: “Es mejor que no nos dejen salir, que nos prohíban cosas porque es por el bien de uno ” (Eliana, NES 2, 26 de junio de 2019) y “si pudiera, yo saldría todos los días; por eso es mejor que los papás estén encima de uno” (Leidy, NES2, 26 de junio de 2019).

La posición de la joven rural dentro de la familia resulta desfavorable y trae consigo múltiples consecuencias para las adolescentes. Una de estos impactos más directos es la violencia que sufren estas jóvenes dentro de su hogar. Según datos departamentales, las mujeres son las que tienen mayores tasas de victimización:

Para el caso de violencia intrafamiliar contra niños, niñas y adolescentes se observa que tanto hombres como mujeres son vulnerados y violentados al interior de sus

hogares, sin embargo, se evidencia que el porcentaje de violencia hacia las mujeres durante el cuatrienio es mayor en comparación al porcentaje de violencia hacia los hombres, en el caso de las mujeres, para el periodo 2015 a 2016 se evidencia una disminución de 38 casos de violencia intrafamiliar contra los NNA, de 2016 a 2017 continua una tendencia a la baja de 54 casos, y para el período 2017 a 2018 se presenta un incremento de 28 casos (Gobernación de Cundinamarca, 2019, p.31)

Las adolescentes resultan vulnerables a diferentes formas de violencia dentro de las relaciones con su familia, se les afecta la libertad, la expresión y su integridad tanto física como psicológica, puesto que: “En el caso de las mujeres rurales, la intersección en contextos patriarcales entre género y ruralidad acentúa ciertas violencias” (Vargas, 2019, p.6). Dicha problemática se agrava por la poca presencia del Estado en estos contextos y también por exclusión y omisión histórica que han sufrido los territorios rurales generando la ausencia de denuncias y procesos legales en torno a esta problemática.

#### **5.1.7. El noviazgo de las adolescentes rurales y las relaciones de violencia**

La familia rural restringe y controla gran parte del comportamiento de las jóvenes rurales; esto con la justificación de protegerlas y mantenerlas en una determinada posición social. Sin embargo, las adolescentes establecen diversas estrategias para relacionarse más allá del núcleo familiar logrando vínculos amorosos con sus pares que, por supuesto, en algunas ocasiones pueden estar mediados por relaciones de violencia.

Así como se señaló en el numeral anterior, la familia rural posee una serie de expectativas sobre las jóvenes, por lo tanto, el cumplimiento de las normas resulta esencial. Una de las normas más estrictas la constituye no tener una relación de noviazgo: “Si me pillan<sup>31</sup> un novio a

---

<sup>31</sup> Descubren.

escondidas, me totean<sup>32</sup>” (Gina, NES3, 27 de agosto de 2019); aunque, también existen casos en que por iniciativa de las mismas jóvenes consideran que tener una relación amorosa puede llegar a afectar su proyecto de vida: “Hay muchos hombres gamines aquí. Si una se deja, son abusivos, le empiezan a decir groserías o empiezan de “mani-largos”<sup>33</sup>. Si yo quiero salir adelante no puedo tener novio” (Mayerly, NES 3, 13 de agosto de 2019).

Esta decisión de no tener un noviazgo puede llegar a sustentarse tanto por sucesos negativos que las jóvenes vivieron en el pasado: “Yo sí tuve un novio, pero a escondidas. No me fue bien porque me empezó a controlar, que por qué me vestía así, que por qué les hablaba a otros hombres, mejor dicho, mucho control y ni que fuera mi papá o mi marido” (Xiomara, NES 3, 13 de agosto); así como por casos que se vivieron dentro de su propia familia o con sus amigas: “Mi prima tenía un novio que le pegaba, la cogía de los brazos y no le gustaba que hablara con nadie. Le tocó demandar porque el tipo tomaba mucho y la amenazó” (Xiomara, NES3, 13 de agosto de 2019).

Dentro de los registros de la Comisaría de Familia, estos casos de maltrato por razones de índole sentimental y que tienen como protagonistas a los jóvenes, resultan comunes. En primer lugar, se hallan casos de amenazas por relaciones rotas, en donde el joven, en la mayoría de las oportunidades, resulta ser un agresor:

Mi hija y (...) fueron novios durante seis meses (...) en un principio él intentó volver con la niña [a la relación] por las buenas, luego, como no pudo, me la empezó a tratar mal, que “perra”, que “malagradecida”, que “ventajosa” y mi niña aguante que aguante. Hace dos días que llegué por la noche y me senté a hablar con la niña y me dijo que [el joven] le había dicho a la salida que se cuidara que no sea que le caiga

---

<sup>32</sup> Golpean, maltratan.

<sup>33</sup> Sobrepassarse.

ácido en la cara<sup>34</sup>. Eso ya fue el colmo porque yo sé que él trabaja con motos y él puede encontrar esos líquidos fáciles. Me da miedo que cumpla lo que dijo.

(Comisaría de Familia, Municipio 1, Madre de la víctima. 21 de febrero de 2017).

Además, el asunto no solo se queda en lo verbal, se pueden encontrar casos en que también se llega a maltratar físicamente a las jóvenes:

“Yo tuve una relación con (...) pero él siempre me trató mal, por eso decidí terminarle y él eso nunca lo superó. En el colegio empezó a hablar mal de mí y hacerme mala fama. Yo acepto que también dije cosas feas, pero para defenderme. Cuando iba para el colegio me esperó en la despavimentada y me dijo que si tenía algo que decir se lo dijera en la cara y empezó a insultarme y yo también dije cosas de él, y ahí fue cuando me cogió del pelo y me botó al piso y me sentó una patada.

(Comisaría de Familia, Municipio 1, Joven 146 Víctima de maltrato. 18 de abril del 2018).

En Colombia, menciona Vargas (2019), existen pocas estadísticas acerca de la violencia que ocurre en las relaciones de pareja en los contextos rurales. Solo se puede encontrar estadísticas de naturaleza general, en donde no se contempla ni se discrimina la zona geográfica. Sin embargo, esto no quiere decir que estas situaciones no sucedan. Según datos nacionales entre el 2016 y el 2017 se recibieron 71.980 denuncias por violencia de pareja, en donde el agresor, en un 57 %, era el compañero permanente, seguido de un 34 %, conformado por la expareja (Instituto Nacional de Medicina Legal, 2017).

En lo relacionado con datos departamentales, la Gobernación de Cundinamarca (2018) encontró que las mujeres que recibieron algún tipo de violencia causada por su pareja fueron

---

<sup>34</sup> Utilizar un agente químico para causar graves lesiones y quemaduras especialmente en el rostro.

mucho mayores que la del promedio nacional, advirtiendo que: “todavía hay mucho trabajo por hacer respecto al tema del empoderamiento de mujeres y niñas en el departamento” (Gobernación de Cundinamarca, 2018, p. 68).

#### **5.1.8. La educación familiar en lo rural: el diálogo, la advertencia y el maltrato.**

Dentro de la familia rural se despliegan diversas formas para educar a los hijos; sin embargo, aquello que es común, es que todas estas maneras pretenden guiar, encauzar y formar a las nuevas generaciones. En Colombia, con la promulgación del Código de Infancia y Adolescencia (Congreso de la República, 2006), este ejercicio formativo desarrollado por la familia resulta regulado; se pone freno a toda relación violencia y se cambia los roles de autoridad por: “una nueva manera de ser padre y madre que implica una relación de solidaridad, de cooperación, de confianza y de respeto de los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes” (García y Ortiz, 2012, p. 56).

Pese a estas disposiciones legales, en los contextos rurales aún se mantienen relaciones verticalistas que, dentro del escenario familiar, invisibilizan y generan el no reconocimiento de los derechos de los menores, en otras palabras, la familia rural se instaura como una institución fuerte en donde se conservan ciertos elementos de la autoridad parental.

Para los jóvenes rurales, la familia recurre a una serie de estrategias que buscan controlar, disciplinar, corregir y sancionar aquellos comportamientos no aceptados: en primer lugar, se encuentra el *diálogo*, en donde la familia reconoce los derechos del otro y, por lo mismo, busca aconsejar, charlar y dar una opinión para que los jóvenes reflexionen acerca de su propia vida; en segunda instancia, se halla la *advertencia*, en donde se le da un aviso, una amonestación o una alerta al joven para no continuar; y, por último, aparece el *maltrato físico* como el recurso final que tiene la autoridad para penalizar y castigar un determinado comportamiento.

En lo relativo al *diálogo*, los jóvenes reconocen que existen espacios en que se sienten tranquilos hablando con sus padres e, incluso, son espacios que se disfrutan: “Esos diálogos salen como de la nada, uno está hablando con ella [mamá] de cualquier tema y uno termina contándole cosas, entonces ella empieza como hacerle a uno reflexionar” (Ivon, NES1, 15 de mayo de 2019). Dichas reflexiones acercan al joven con uno de los padres y buscan, a través de una relación horizontal, indagar, mas no castigar: “mi mamá coge y me sienta en una silla grande que tenemos y me dice que debemos charlar, me pregunta: “qué le pasó”, “por qué hizo eso”, “usted debió tener una razón, cuénteme” (Edwin, NES1, 15 de mayo de 2019).

Sin embargo, hay que decir que esta estrategia familiar, en la mayoría de ocasiones, interviene mucho más la madre que el padre: “Con mi papá, pues no sé, no hay como esa confianza; a él sí le gustaría, pero, pues, no sé, uno como que no” (Ivon, NES1, 15 de mayo de 2019). Para Tolino y Hernández (2011), el que el joven prefiera acudir a la madre y no tanto al padre, se debe a que la mayoría de los hijos ven en su madre comprensión, por lo tanto, se suele abordar con ellas temas mucho más personales como sus gustos, intereses y amistades, mientras con el padre las conversaciones giran en torno a las normas y el proyecto de vida “(Tolino y Hernández, 2011, p.546).

Por otro lado, pero no exclusivamente de manera consecutiva, aparece la *advertencia*. Con la advertencia la familia rural intenta tanto encauzar como disuadir al joven para modificar sus comportamientos. Las advertencias pueden darse de cuatro formas según las experiencias de los jóvenes: el regaño, la mirada, el pellizco y, de una manera no muy común, el aviso.

En cuanto al regaño, la familia rural hace uso del lenguaje verbal para amonestar las conductas de los jóvenes y, como tal, tiene su propia dinámica: “Van primero hablando despacio y luego van hablando más duro y dicen vainas muy feas: “chino gran huevón, eso no se hace” esas palabras” (Edwin, NES 1, 15de mayo de 2019). La intensidad del regaño, según los mismos

jóvenes, se mide por el volumen de la voz, así como por la afectación que producen las palabras dichas por sus padres: “Los regaños pueden venir con gritos, con palabras que lo pueden hacer sentir a uno como mal” (Ivon, NES1, 15 de mayo de 2019).

En este orden de ideas, el regaño se constituye como una estrategia de advertencia y pretende, por un lado, dejar estático al sujeto para no seguir cometiendo una falta: “El regaño siempre viene con palabras que lo dejan a uno como quieto” (Edwin, NES1, 15 de mayo de 2019), y por el otro lado, dejar al sujeto con un sentimiento que garantice un estado de quietud en su comportamiento: “Con el regaño uno queda como con miedo” (Ivon, NES1, 15 de mayo de 2019).

En definitiva, el *regaño*, al pertenecer a las advertencias, se asemeja a una alarma, en tanto que produce mucho ruido, en otras palabras, se constituye como una manera en que la familia señala un “pare”, da un “aviso” y como una medida provisional que le interesa mucho más “frenar” que justificar, por lo tanto, para el mismo joven esta medida resulta ineficaz, ya que no permite reflexionar acerca de la falta: “En el momento que lo castigan a uno, que le pegan o lo regañan, uno se pone de mal genio, entonces uno no piensa por qué lo regañaron o lo castigaron” (Dayana, NES1, 15 de mayo de 2019).

Otro de los recursos que usa la familia rural para encauzar al joven es la *mirada*. Aunque simple, la mirada, por pertenecer al lenguaje no verbal, se encuentra cargada de significado. Su uso tiene el objetivo simultáneo de amenazar e intimidar: “A mí me miran con unos ojos, que uno siente que, si uno dice algo, le dan<sup>35</sup>” (Edwin, NES 1, 22 de mayo de 2019). La mirada, como estrategia, es compartida tanto por madres como padres, con predominancia a estos

---

<sup>35</sup> Golpean, maltratan.

últimos: “Mi papá tiene los ojos como de “candela”. Mi papá no dice nada, pero cuando lo mira a uno rayado<sup>36</sup>. Uno ya sabe” (Xiomara, NES3, 13 de agosto de 2019).

Seguidamente, aparece el *pellizco*. La autoridad lo emplea como una manera de señalarle al joven, que si la conducta continúa, el maltrato físico vendrá en mayores proporciones: “Mi abuelita, cuando no le gusta algo me pega mis pellizcos. Una vez, en una visita, iba a coger un control para cambiar de canal y me dio un pellizco en la mano, duro (Andrea, NES3, 20 de agosto de 2019).

Y, para cerrar las advertencias, se encuentra los *avisos*, que se conforman de señales y códigos que establece la misma familia para comunicar que se está cometiendo una infracción y que, por lo mismo, puede acarrear consecuencias: “Mi mamá hace algo muy chistoso. Mi mamá tiene un palo detrás del lavadero y lo saca y lo deja encima de la mesa del comedor. Si ella vuelve y nos ve acostados nos levanta a palo” (Leidy, NES2, 26 de junio de 2019).

Finalmente, aparece el *maltrato físico*. Si bien, el ejercicio de esta forma de violencia se encuentra sancionado por el artículo 18 de la ley 1098 del 2006 en donde se estipula que nos NNA tiene derecho a la protección contra el maltrato y los abusos de toda índole por parte de sus padres o de sus representantes legales (Congreso de la República, 2006), en los contextos rurales las familias usan estas medidas para coartar y sancionar a los jóvenes.

Para maltratar físicamente la familia rural puede echar mano de variados objetos que se encuentran dentro de los mismos escenarios sociales. En primer lugar, la familia puede utilizar objetos que se encuentran en el hogar: “Había unas chancas que eran como con unas mangueritas, como sandalias y ¡huy! Muchas veces le dejaban a uno esas piernas marcadas” (Ivon, NES1, 8 de mayo de 2019), y también: “con un cable mojado. Mi mamá desconectaba la

---

<sup>36</sup> Mirar mal, con desaprobación.

extensión de la plancha y “tome” por las costillas; eso dolía mucho. Con un solo golpe ya lo dejaban a uno chillando<sup>37</sup> en el suelo” (Edwin, NES 1, 15 de mayo de 2019). En segunda medida, los objetos del maltrato pueden relacionarse con las labores del campo y el trabajo de los padres: “Mi papá tenía una fusta y con eso nos pegaba mi papá, eso eran como latigazos y de una vez dejaba morado (Ivon, NES1, 15 de mayo de 2019) y “nosotros venimos de tierra caliente y mi papá, cuando vivíamos allá, cosechaba y todo eso... él siempre tenía una peimilla<sup>38</sup> entre una funda, entonces esa funda la guardaron y con eso es con lo que nos pegan” (Miguel, NES2, 3 de julio de 2019). Y, en tercer lugar, los objetos también pueden vincularse con el medio natural: “Mi mamá nos pegaba con ortiga, desprendía esa mata y nos pegaba en las piernas. Muy feo eso” (Johana, NES2, 3 de julio de 2019).

No obstante, no existe una preponderancia de los objetos, pues cuando el joven comete la falta importa más el daño y la fuerza con que se propine el castigo corporal que el mismo medio por el cual se imparte: “Mi mamá cogía lo primero que encuentre a la mano, el cuaderno, la chancla, un palo, lo que sea (Ivon, NES1, 8 de mayo de 2019). Incluso, hay ocasiones que los objetos no se utilizan por la misma fuerza que puede ejercer el agresor: “Mi papá, ese sí es más “pasado”<sup>39</sup>, eso lo agarra a uno del pelo y de todo (Ivon, NES1, 15 de mayo de 2019).

#### **5.1.9. Sobrellevando el maltrato familiar: estrategias evasivas, pasivas e indirectas**

En las experiencias de los jóvenes rurales se puede identificar tres grandes maneras de afrontamiento del maltrato familiar: las estrategias *evasivas*, en donde el joven intenta mantenerse a salvo del maltrato eludiendo estas relaciones de violencia; en segunda instancia, aparece las estrategias *pasivas*, en las cuales el sujeto se entrega a la autoridad para aceptar,

---

<sup>37</sup> Llorando.

<sup>38</sup> Machete.

<sup>39</sup> Que transgrede el límite.

obedecer y conformarse con el castigo; y, en tercer lugar, pero en menor medida, las *indirectas*, que se componen de ciertas líneas de fuga en que el joven se desahoga, expresa su inconformismo y pone su posición frente al maltrato familiar.

Dentro de las estrategias evasivas, los jóvenes intentan sortear estas relaciones de violencia y, para ello, lo primero que van a procurar es mantener a salvo su cuerpo del maltrato, ya sea resguardándolo en un lugar: “Para evitar que nos pegara nos escondíamos debajo de la cama, pero mi mamá nos sacaba con el palo de escoba” (Darío, NES1, 8 de mayo de 2019); cubriéndolo: “Cuando me pega en la pieza, yo cojo una ruana y me la pongo en las piernas, para que no me den tan duro” (Jhon, NES1, 15 de mayo de 2019); o, también, manteniéndolo fuera del alcance del agresor: “Cuando yo sé que me van a “cascar”<sup>40</sup> intento llegar tarde, hasta que ya toca entrar. Yo me quedo dando vueltas por ahí y mi mamá me ve y espera que entre a la casa para pegarme (Eliana, NES2, 17 de julio de 2019).

Estas estrategias evasivas funcionan de manera temporal, ya que el joven tarde o temprano debe enfrentar a la autoridad familiar para dar explicaciones acerca de sus comportamientos, por lo tanto, a los sujetos no les queda otra alternativa que jugarse una última carta: *transferir la culpa*. La transferencia de culpa busca, por un lado, incluir a otro sujeto para que asuma el castigo por el joven: “Le decía a mi papá que ella –la hermana- empezó, y con eso le pegaban era a ella” (Dayana, NES1, 15 de mayo de 2019), y, por otro lado, que al ceder la culpa se confunda la autoridad y no contemple castigar con intensidad: “Yo también le digo a mi papá que otro me influenciaba para hacer un poco de cosas. Con eso uno se salva de que le peguen, le dan a uno una charla y ya” (Edwin, NES1, 15 de mayo de 2019).

---

<sup>40</sup> Golpear, maltratar.

Ahora bien, en lo que respecta a las *estrategias pasivas*, hay que señalar que existen situaciones que resultan ineludibles; los jóvenes fueron descubiertos o lo serán prontamente, por lo mismo, saben que el maltrato será una consecuencia que deben afrontar, por consiguiente, el joven, si aún hay tiempo antes de que la autoridad familiar sea notificada, empezará a pulir sus antecedentes haciendo uso de la obediencia como estrategia: “Si uno si hizo algo mal empieza unos días antes a hacerle caso, a obedecer en todo. Con eso se suavizan” (Ivon, NES1, 15 de mayo de 2019) y “Yo hago lo que me pida [mi mamá] con eso se le pasa el malgenio” (Sandra, NES1, 22 de mayo de 2019).

Asimismo, para el joven existe la posibilidad de entregarse antes de ser descubiertos, esto con el fin de obtener mejores beneficios; sin embargo, esta entrega debe caracterizarse por una cierta actitud del joven, el sujeto debe presentarse a la autoridad completamente “desarmado” para apelar un castigo mucho más benevolente: “Tiene uno que ser muy noble para que mi papá no me pegue. Yo hablo antes para que sea más comprensivo conmigo” (Darío, NES1, 15 de mayo de 2019).

Ya con los cargos establecidos y con la entrega del joven para que la autoridad ejerza sobre él el maltrato, no queda más que asumir el castigo con resignación: “Uno se queda quieto porque ya qué, ¿Para qué seguir agrandando el problema si uno tiene las de perder? (Leidy, NES2, 3 de julio de 2019) y “Cuando uno es culpable prefiere dejar así porque, pues, no, uno no quiere más problemas, aguantar, no queda otra” (Eliana, NES 2, 3 de julio de 2019). Dicha resignación se encuentra mediada por el valor del respeto, a propósito de este último aspecto, Jimeno y Roldán (1996) expresan:

En estas interacciones, ni siquiera la huida parece una escapatoria para el agredido, quien reconoce y distingue con claridad el maltrato y lo vive con sufrimiento, pero

quien “por respeto” aminora o detiene su respuesta (Jimeno y Roldán, 1996, pp. 70-71).

Durante el castigo resulta clave el silencio y la aceptación de los cargos. Cualquier indicio de sublevación o inconformismo puede llegar a dilatar el maltrato: “Si uno les da la razón y no contesta nada, no siguen. Pero si uno responde pueden llegar a los golpes. Es mejor callarse y decir que sí a todo lo que digan” (Dayana, NES 1, 15 de mayo de 2019) y “yo prefiero quedarme callado y no decir nada, o si no me van a pegar” (Darío, NES 1, 22 de mayo de 2019). El silencio, la quietud y la resignación se vuelve una expectativa de la autoridad familiar para legitimar su superioridad y control sobre la verdad de las cosas: “Yo le pido disculpas. Yo le pido perdón, así uno no haya hecho nada. Uno pide disculpas y paran las cosas” (Mayerly, NES3, 27 de agosto de 2019).

Después de todo este proceso, de que la autoridad familiar sanciona y castiga a través del maltrato, a los jóvenes no les queda más que ocuparse de sus propios sentimientos. La respuesta más común es el apartarse: “Yo me pongo a llorar, me encierro en el corral de las gallinas. Me pongo a jugar con esos animales y no hablo” (Xiomara, NES3, 20 de agosto de 2019) y “yo me voy a una esquina de la finca a llorar sola porque si mi mamá me ve llorar se estresa más” (Leidy, NES2, 10 de julio de 2019); otra de las respuestas de los jóvenes consiste en desahogarse: “Yo arranco para mi cuarto y allá saco toda la rabia. Yo tengo la maña de que cuando estoy bravo le pego a la pared y cuando se me pasa el dolor de la mano, se me pasa la rabia” (Miguel, NES2, 3 de julio de 2019).

No obstante, esta actitud sumisa frente al maltrato por parte del joven, no siempre significa su conformismo. Aparecen, entonces, las estrategias indirectas, en las cuales el joven intenta controvertir, descargar o liberar un poco el sufrimiento por las injusticias que recibe en el trato. Estas estrategias resultan ser mucho más reducidas por la fortaleza de la misma institución

familiar rural; sin embargo, existen, y señalan la posición crítica de los jóvenes frente a estas situaciones.

Dentro de las estrategias indirectas aparece, por ejemplo, ciertos enfrentamientos de los jóvenes con la autoridad. El joven se llena de valor para dar a conocer su postura y señalar su desacuerdo; para que esta maniobra surta el debido efecto, el joven debe mantener una posición de respeto y atenta escucha: “Yo les discuto un poco, trato, pero, pues, no. No hablarles feo, pero igual a ellos les da rabia que uno les discuta. Una vez hice eso y me regañaron peor. A mí lo que me toca hacer es escuchar y esperar a que se calmen un poco para que me dejen hablar” (Ivon, NES1, 22 de mayo de 2019).

Pero existen ocasiones en que la injusticia es tal, que la rabia se apodera del joven y busca, bajo cualquier medio, desfogarla, así que hace uso de las indirectas para expresar su inconformismo: “A veces me regañan por cosas sin sentido o por algo que no tuve la culpa, a veces me da rabia eso. Mi mamá me dice algo feo, yo también contesto algo feo, pero “entre dientes”. Uno dice algo bajito, como para que no escuche. Es una manera de desahogarme” (Sandra, NES1, 22 de mayo de 2019).

#### **5.1.10. El maltrato familiar: su ocultamiento "La ropa sucia se lava en casa"**

Así como las maneras y las estrategias en que se da el maltrato familiar, los lugares también se vuelven un factor importante para establecer estas relaciones de violencia. Estos espacios sociales no se agotan concibiéndolos, simplemente, como el trasfondo ni el paisaje en donde se desarrollan unas escenas, por el contrario, cobran importancia, en tanto que el desenvolvimiento del maltrato se lleva a cabo en ciertos lugares que en la experiencia se encuentran cargados de significado para la familia y, por su puesto, para el sujeto.

Si bien es cierto, la familia rural se muestra como una institución fuerte, los lugares en donde se lleva a cabo el maltrato- casi siempre en la vida privada- evidencia que los discursos

jurídicos, en donde se protege a los niños, niñas y adolescentes de toda clase de violencia, parecen haber permeado las relaciones familiares rurales; pero no de una manera adecuada en donde se respeta el estatus jurídico de los menores, sino en la búsqueda de espacios un poco más clandestinos, apartados y encubiertos, en donde la familia, a través del maltrato, conserva relaciones verticalistas y de autoridad en un marco jurídico que va en contravía de estas acciones.

De manera puntual, se puede señalar que una de las características de la familia es que posee unos límites físicos y, a su vez, jurisdiccionales. Estos límites, a fin de cuentas, delinean un escenario social particular constituido de valores, normas y una determinada identidad que cohesiona a todos los miembros de este grupo primario de socialización.

Este perímetro que se denomina “casa”, no solo es un lugar para la cohabitación y el resguardo, sino que también acoge y constriñe al sujeto. La casa, así como un Estado-nación, posee un orden, una reglamentación y unas sanciones, por consiguiente, la casa se vuelve el lugar predilecto para ejercer el maltrato familiar. La intimidad, la confidencialidad y la posibilidad de estar fuera de la vista de los otros, convierten a este lugar en un santuario para ejercer el castigo: “A mí, más que todo, me pegaban en la casa para no pasar, digamos, vergüenzas en la calle. Sucede en la casa para que los demás no se den cuenta que nos están dando<sup>41</sup>” (Darío, NES1, 15 de mayo de 2019).

Las estadísticas de violencia muestran la vivienda es el escenario en donde más se ejerce violencia contra los niños, niñas adolescentes. La vivienda ha ocupado el primer lugar en los últimos cinco años, con un alza en estas situaciones, y con la preponderancia de víctimas femeninas (Ver Tabla 31).

---

<sup>41</sup> Golpeando o maltratando.

**Tabla 31**  
*Violencia contra niños, niñas y adolescentes según escenario del hecho (2016-2018)*

Lugar	Año	Número de casos		Total
		Hombres	Mujeres	
Vivienda	2016	3.563	4.093	7.656
	2017	3.648	4.275	7.923
	2018	3.723	4.284	8.007

Fuente: Forensis (2016, 2017, 2018)

Pero existen situaciones en que las faltas cometidas por el joven ocurren fuera de los límites materiales de la casa, estas trasgresiones son abordadas por la autoridad de manera particular, es decir, manteniendo cierto secretismo; la autoridad se aproxima al joven generando una intimidad y comunica una advertencia poco evidente y hasta leve: “En la calle lo regañan a uno o le dan una palmada, pero no, no llegaban a dar duro.” (Johana, NES2, 3 de julio de 2019) y “En la calle me pellizcaban, pero no me pegaban. Todo era en la casa” (Andrea, NES3, 20 de agosto de 2019). Estas advertencias se encuentran dirigidas a “repatriar” al sujeto, devolverlo a la casa porque allí, a diferencia de la calle, funcionan otras normas y resulta legítimo aplicar otra clase de sanciones: “Mi mamá no me va a pegar en la calle; ella lo que dice es: “Arreglamos en la casa” (Leidy, NES2, 3 de julio de 2019).

Ya dentro de los límites de la casa, el maltrato puede darse en cualquier parte, ya que este lugar funciona con una determinada autonomía: “Nosotras corrimos por toda la casa y donde cayera”(Johana, NES2, 3 de julio de 2019); sin embargo, hay que advertir que existen casos en que se usan espacios particulares dentro del hogar que, por ser apartados, garantizan una mayor privacidad para el maltrato: “En el lavadero. Uno iba y mi mamá me decía “venga”, y yo, “señora” y ¡pum!. Yo creo que me pegaba ahí porque si me ponía a llorar o gritar, ella cogía

agua y me la tiraba por la cara, con eso me calmaba” (Edwin, NES1, 15 de mayo de 2019); estos espacios son seleccionados precisamente porque posibilitan tanto el silencio de la víctima como que el joven pueda asumir el sufrimiento del maltrato solo para sí mismo.

El que se elija o no un determinado espacio dentro de la casa se encuentra estrechamente ligado con la ubicación de la misma vivienda. Si, por ejemplo, la ubicación es rural el espacio del maltrato no importa mucho, debido a que la dispersión geográfica garantiza el anonimato; pero, si, por el contrario, la vivienda se encuentra en la cabecera municipal, la familia puede seleccionar un lugar apartado para ejercer estas relaciones de violencia o también emplear estrategias para evitar que terceros conozcan estos hechos. Así lo expresa uno de los jóvenes: “Como vivimos en el centro del pueblo, mi mamá prendía el equipo a todo volumen. Si uno gritaba los vecinos no escuchan” (Joven 188, EAP, 2 de abril de 2019).

Tal y como se planteó en numerales anteriores, la familia rural valora los estudios y, por lo mismo, gran parte del maltrato que se da en este grupo de socialización es consecuencia de los malos resultados académicos. Para los jóvenes la escuela, al igual que la calle, no constituye un espacio para el maltrato familiar, aunque, en ocasiones, sí se amenaza con ello: “A mi me decía: “si tiene una nota mala o debe muchas materias...yo no sé, yo le pego delante de todo el mundo” entonces ella venía al colegio con la correa, pero es como amenaza. En mi caso no ha llegado a pasar” (Johana, NES2, 3 de julio de 2019).

En definitiva, muchas de las experiencias de los jóvenes indica que la casa se convierte en el lugar para el maltrato, en este sentido, la familia rural considera que existen espacios sociales en los cuales no es indicado maltratar; el maltrato, para la familiar rural, se constituye en una relación tan personal que no es de incumbencia de los demás “La frase de ellos es, por decir: “La ropa sucia se lava en casa” los problemas...y así fue cuando perdí por primera vez una

materia; ellos, aquí [en el colegio] era como: “Ay, bueno, profe, toca que recupere[ la materia], pero en la casa si llegaban a rabiar con uno” (Ivon, NES1, 15 de mayo de 2019).

Habría que mencionar, además, que existen otros lugares, mucho más personales, como *el cuerpo* en donde se padece directamente el maltrato. El cuerpo para la familia rural se vuelve un territorio en donde también se ubica, estratégicamente, el castigo. La familia rural no maltrata ni golpea de una manera aleatoria, el lugar del cuerpo en donde se ejerce una relación de violencia, así como los escenarios sociales, tiene que garantizar tanto la la reserva como el anonimato: “Mi papá nos pegaba donde fuera, aunque nos daba mucho más en las piernas” (Johana, NES2, 3 de julio de 2019) y “a mi me pegaban en la espalda, ahí siempre hay ropa y se esconden los golpes” (Miguel, NES2, 3 de julio de 2019), en resumen, seleccionar la parte del cuerpo resulta importante para la familia; si el maltrato se propina en un lugar visible esto puede generar que se inmiscuya un tercero.

#### **5.1.11. El sentido del maltrato familiar: de la tristeza a la justificación**

El maltrato familiar no solo deja marcas en el cuerpo, sino que también afecta a un sujeto; desde esta lógica, la perspectiva de los jóvenes frente a este fenómeno cobra gran relevancia, en tanto que en él se hallan una posición y, simultáneamente, unas críticas que distancian a este sujeto de aquel maltrato que experimenta dentro de la integración familiar.

Uno de estos factores que subjetivan, y por supuesto diferencian, consiste en los sentimientos de los jóvenes cuando se es objeto del maltrato familiar. Estos sentimientos resultan paradójicos porque, por un lado, son fuertes: “A mí me da malgenio porque no me gusta” (Dayana, NES1, 15 de mayo de 2019) y “[yo siento] Piedra<sup>42</sup> porque, pues, a uno le da rabia que lo castiguen así” (Dayana, NES1, 22 de mayo de 2019); pero, por otro lado, a pesar de que son

---

<sup>42</sup> Rabia.

fuertes no siempre son contestatarios contra la misma autoridad familiar, generando que dichos sentimientos se sufran en soledad y se experimenten solo para sí mismos: “A mi [cuando me maltratan] me dan ganas de desaparecerme, de irme de acá” (Xiomara, NES3, 27 de agosto de 2019) y “uno siempre piensa que no solo es el dolor, sino dolor como por dentro porque a mí me duele que me pegue una persona que uno quiere mucho” (Miguel, NES2, 10 de julio de 2019).

Esta ambigüedad en los jóvenes de sentirse inconformes con el maltrato y, al mismo tiempo, tener que sufrir esta injusticia solos y sin reproches, genera, a fin de cuentas, que se conserve un equilibrio en las posiciones de los sujetos dentro del escenario familiar rural. Con las relaciones de maltrato se mantiene a cada quien en un determinado lugar; si el joven recibe el castigo debe asumirlo en silencio, con conformismo y con resignación, de lo contrario, el movimiento desequilibraría integración y generaría más maltrato.

Dicha manera tan peculiar en que el joven rural enfrenta el maltrato familiar se da porque existe una afiliación y entendimiento que soporta esta relación de violencia: “[el maltrato] lo usan los papás para ayudarnos a corregir, para ayudarnos a ver lo que estamos haciendo mal y darnos, digamos, una corrección, para que reflexionemos” (Darío, NES1, 22 de mayo de 2019); en ese orden de ideas, el maltrato familiar se encuentra debidamente justificado incluso para la víctima, cuya único factor que cambiaría, si pudiera, sería la intensidad con que se da el maltrato: “Me parece bueno mientras no sea tan jodida la “juetera”<sup>43</sup> (Darío, NES1, 22 de mayo de 2019).

Esta justificación por parte de los jóvenes rurales se da principalmente porque consideran que el maltrato familiar ha sido una de las maneras que han empleado sus padres para educarlos y que, en cierta medida, les ha permitido formarse: “Yo creo que con los golpes he aprendido

---

<sup>43</sup> Golpiza que se relaciona con el uso del cinturón para maltratar.

disciplina” (Darío, NES1, 22 de mayo de 2019) y también: “Si a uno nunca le dijeran nada malo, uno nunca mejoraría, no sería una mejor persona” (Joven 204, NES3, 27 de agosto de 2019). Incluso, como valor agregado, el maltrato familiar les otorga a los jóvenes unos lineamientos para conducirse en la vida: “Yo aprendo mejor con los golpes porque con los golpes como que uno se acuerda que no debe hacer eso” (Xiomara, NES3, 27 de agosto de 2019) y “Si nunca me hubieran pegado, yo sería diferente porque no obedecería las cosas que me mandan mis papás” (Dayana, NES1, 22 de mayo de 2019).

La dimensión formativa del maltrato familiar busca, más que generar un aprendizaje sobre la falta, coaccionar el comportamiento y así generar cambios superficiales sobre el otro: “Hasta cierto punto tal vez es bueno porque uno entiende. Y si uno no entiende, pues, yo creo que al menos, va a coger miedo porque sabe que después le van a pegar” (Ivon, NES1, 22 de mayo de 2019) y “cuando a uno le pegan, uno se vuelve es miedoso para hacer las cosas” (Mayerly, NES3, 20 de agosto de 2019).

A causa de lo anterior, el maltrato en los jóvenes genera una alienación, pues los jóvenes tienden a sentir, en primer lugar, que merecen el maltrato familiar: “Uno tiene la culpa porque uno no les hace caso y a ellos como que se les acaba la paciencia” (Xiomara, NES3, 27 de agosto de 2019); en segundo lugar, arrepentimiento: “Me duele más la decepción que sienten mis papás, como que decepcionarlos me duele más a que me peguen duro (Leidy, NES2, 3 de julio de 2019); y, por último, dolor: “[siento] Tristeza porque a uno se siente mal por haberla embarrado” (Felipe, NES2, 10 de julio de 2019).

Sin embargo, aunque el maltrato familiar en el discurso resulta aceptado por los jóvenes como una manera legítima de relación no necesariamente esto significa que se encuentren completamente adhesionados a estas prácticas de crianza. Los jóvenes rurales también se problematizan acerca del maltrato: “Deben existir otras maneras y no que le peguen a uno”

(Xiomara, NES3, 27 de agosto de 2019); puesto que, para muchos jóvenes rurales, el maltrato familiar solo funciona como una medida de choque para los padres: “Para mí, que me peguen, no es una buena forma, pero para ellos [los papás] es lo más efectivo” (Eliana, NES2, 10 de julio de 2019).

Dentro de la perspectiva juvenil, las relaciones con sus padres deberían ser mucho más cercanas y horizontales, por lo tanto, las ideas tendrían que estar soportadas en el respeto hacia el otro: “Es como mejor por las buenas, uno entiende más”(Andrea, NES3, 27 de agosto de 2019); así como fundamentadas en el diálogo: “Me gustaría que mi papá hable conmigo con palabras que yo entienda y cuando sea algo grave, lo mismo, pero más fuerte el diálogo, sin llegar a los golpes” (Darío, NES1, 22 de mayo de 2019).

El maltrato familiar no solo genera un impacto en la subjetividad de los jóvenes, sino también se comprometen las relaciones de estos sujetos con la familia “Si no me pegaran en la casa, yo sería...como que hablaría más con mis papás y les confiaría las cosas” (Johana, NES2, 10 de julio de 2019); lo que, a fin de cuentas, genera en la subjetivación un rompimiento con estas estructuras tradicionales de crianza: “Yo, en el futuro, no le voy a pegar a mis hijos porque eso duele mucho y yo nunca voy a olvidar esas reprimendas que me dieron mis papás. Los golpes hacia uno están mal; esa no es la manera.” (Leidy, NES2, 10 de julio de 2019)

#### **5.1.12. La migración: la salida**

La migración no es un elemento nuevo a la hora de analizar a los jóvenes rurales. Las causas y las consecuencias que inciden en estos sujetos para marcharse han sido ampliamente estudiadas desde una perspectiva estadística y económica que, en resumidas cuentas, buscan explicar y definir de manera general los motivos de la migración y establecer unas cifras año a año. Desde esta postura, las investigaciones muestran porcentajes alarmantes que señalan el debilitamiento del contexto rural: “Colombia ha pasado de ser un país que concentraba a

mediados del siglo anterior cerca de la mitad de la población en zonas rurales, a tener en la actualidad la cuarta parte” (Perfetti, 2003, p.166). Estos trabajos buscan determinar unos porcentajes de migración y establecer una aproximación sobre las causas (PNUD, 2011; Pérez, 2004); sin embargo, aquello que no se contempla, es la visión de los mismos jóvenes a la hora de tomar la decisión de irse de su contexto.

Dicha dinámica ha llevado a concebir a la migración rural desde una lógica estrecha en que se define esta categoría simplemente como el desplazamiento o el movimiento de una parte de la población hacia otro sitio geográfico; desconociendo, con esto, que la migración se anuda a un sujeto y que, por lo mismo, también tiene que ver con unas metas, unos propósitos y unos objetivos que se plantean los mismos jóvenes sobre su vida y su futuro.

En este orden de ideas, abordar la categoría de migración implica un doble reto, por un lado, un acercamiento a los sujetos y, por otro lado, y relacionado con lo anterior, conocer el proyecto de vida que estos jóvenes se han trazado para sí mismos. Este cambio de perspectiva genera un contraste frente a los resultados de las investigaciones que han determinado, de antemano, que las principales causas por las cuales el joven migra del campo a la ciudad tienen que ver con la búsqueda de mejores servicios, oportunidades laborales, preferencias y, por último, pero no menos importante, huyendo del conflicto armado (Dirven, 2010).

Ahora bien, cuando se indaga con los sujetos la idea de migrar o no, se establece una marcada diferencia entre la migración juvenil masculina con la femenina.

En lo relacionado con la migración juvenil masculina, la migración puede estar motivada por diversos factores: en primer lugar, puede constituirse como un camino viable para eludir el trabajo del campo, pues los jóvenes consideran que estas labores resultan dispendiosas, pesadas y poco remuneradas, por lo que la migración puede tomarse como una posibilidad para rehuir estas actividades y continuar con sus estudios: “El trabajo en el campo es muy duro. Yo soy bueno

para echar cuentas, el patrón de la finca que cuidamos confía mucho en mí y yo le ayudo con eso de la contabilidad, por eso quiero estudiar eso” (Darío, NES1, 8 de mayo de 2019); en segundo lugar, la migración también puede significar la búsqueda de oportunidades laborales: “Yo soy bueno para manejar, desde los trece años yo manejo. Quiero trabajar de conductor y ahorrar para tener mi propia mula y conocer todo el país. Eso es muy bueno, se gana bueno” (Jhon, NES1, 15 de mayo de 2019); y, en tercer lugar, puede que la migración no sea contemplada en el proyecto de vida del sujeto, debido a que consideran que en su propio escenario social tienen todo lo que necesitan: “Es muy fea la ciudad, esos servicios son caros y hay mucho vicioso; mi abuelo le va a dejar a mi mamá un pedacito de tierra a mi mamá y yo quiero trabajarla, meter unos animalitos y trabajar fuerte ahora que uno está "aliviado"<sup>44</sup> (Edwin, NES1, 8 de mayo de 2019).

Ahora bien, respecto a la migración femenina esta posibilidad se encuentra mucho más presente en los planes de las jóvenes; al respecto, menciona Díaz y Fernández (2017) que:

En Colombia, los datos muestran que aproximadamente el 12 % de los jóvenes rurales migran a las zonas urbanas, y el 55% de esta son mujeres, lo que respalda la idea de que existe una mayor migración femenina hacia las ciudades, la mayor parte de ellas por razones laborales y educativas (Díaz y Fernández, 2017, p. 20)

Para Guerra (2018) la migración femenina es superior, precisamente, porque en las ciudades tienen la ventaja de obtener mejores oportunidades productivas que los hombres; pero es importante señalar que la migración femenina no solo está motivada por la consecución de un empleo, sino que también estas decisiones se encuentran impulsadas por la violencia, pero no necesariamente macrosocial:

---

<sup>44</sup> Joven, con salud y fuerza.

Las expectativas de migración están marcadas por el género y se relacionan, por un lado, con la estructura patriarcal, que condiciona fuertemente las expectativas y escenarios de acción femeninos, y por otro, con los espacios educativos, en cuanto formas de movilidad social. Así, para muchas mujeres es prioritaria la realización de una carrera profesional, tendencia que refleja la percepción negativa sobre la vida adulta femenina en el campo (Osorio, et al.,2011, p,18).

En virtud de lo anterior, la idea de migración es, incluso, apoyada por la misma madre que como adulta, y a través de charlas y consejos buscan que sus hijas, desde muy niñas, tengan entre sus planes el migrar: “Mi mamá siempre me ha dicho que me vaya que no quiere que pase los trabajos que le ha tocado a ella” (Sandra, NES1, 22 de mayo de 2019). El quedarse significa para las jóvenes en una opción que se debe evitar a toda costa, pues se puede llegar a estancar su proyecto: “Mi mamá me habló una vez por las buenas y me charló que ella quedó en embarazo muy chiquita y que una se pierde muchas cosas, que es mejor salir del pueblo a estudiar y conseguir un trabajo (Gina, NES3, 27 de agosto de 2019).

El contexto rural para las jóvenes resulta un entorno mucho más agreste y reducido. El tomar la decisión de quedarse significa mantenerse dentro de la familia y ocupar una posición fija e indefinida:

La decisión de trabajar o estudiar, además de las preferencias y expectativas individuales, tienen relación con las necesidades y posibilidades familiares. Por lo general la continuación de estudios involucra migración hacia algún centro urbano, para lo cual se requieren recursos para financiar la estadía del joven. Si no existen recursos suficientes para apoyar su migración, este deberá contribuir al ingreso familiar. El trabajo familiar no remunerado dificulta que los jóvenes en el campo puedan adquirir independencia económica de los padres, generando conflictos o

como un factor para buscar otras actividades mejor remuneradas (Procasur, 2014, p.19)

Bajo esta lógica, migrar, además de constituir una decisión, es un ingrediente determinante en la consecución de unas metas: “Aquí no hay trabajo para las mujeres. Uno no puede quedarse en la casa haciendo oficio, si uno quiere ser alguien en la vida, le toca irse de aquí” (Xiomara, NES3, 13 de agosto de 2019) y “A mí me gusta todo lo relacionado con la panadería, yo hago yucos, almojábanas, arepas (...) yo quiero tener un negocio propio, me quiero ir a Bogotá donde mi madrina para tomar un curso y empezar con un local pequeñito e ir creciendo (Eliana, NES2, 10 de julio de 2019).

Sin embargo, la migración no siempre implica un desprendimiento con la familia y el entorno, hay migraciones que son temporales y que no solo contemplan la realización de metas individuales, sino también el mejoramiento de las condiciones de toda la familia: “Yo quiero que mis papás tengan algo, una tierra. Nosotros cuidamos una finca, pero no es nuestra. Es feo porque a uno le toca estar ahí hasta el día que nos diga el patrón” (Xiomara, NES3, 13 de agosto de 2019); en este sentido, la migración conserva un enlace con la familia y posee un claro propósito de cooperación para salir de las complejas condiciones del contexto rural: “Lo que tengo claro es que quiero irme a trabajar para tener lo mío, quiero ayudarles a mis papás a tener su casita y que no se maten tanto” (Johana, NES2, 3 de julio de 2019).

En definitiva, la migración de las jóvenes del campo resulta, la mayoría de las veces, un motivo de orgullo que respalda la familia incondicionalmente : “Yo quiero ser administradora de empresas, ser la primera profesional en mi familia” (Andrea, NES3, 13 de agosto de 2019); Sin embargo, la migración no siempre significa la salida. La familia rural permite la migración de las jóvenes siempre y cuando se mantenga el enlace y el motivo de la migración lleve a prolongar y reproducir los mandatos de la autoridad sobre la vida del otro: “A mí me gustaría dedicarme a

estudiar la música, pero mis papás dicen que de eso no se puede vivir; ellos quieren mandarme a donde mi tía para que pueda estudiar para profesora de preescolar. No me gusta mucho, pero cuando tenga plata estudiaré lo que quiera, eso dicen” (Leidy, NES2, 10 de julio de 2019).

### **5.1.13. Las tensiones en el escenario familiar**

Las tensiones que se pueden identificar dentro de las experiencias de los jóvenes rurales se encuentran relacionadas con ciertos desajustes entre el sujeto y la socialización que recibe dentro del escenario familiar. Como resultado de este proceso, se hallaron dos tensiones específicas: en primer lugar, una tensión entre la familia rural y el ámbito jurídico; y, en segunda instancia, la tensión entre la familia y la subjetividad de los jóvenes.

En cuanto a la tensión entre el ámbito jurídico y la familia rural, se puede advertir que los discursos políticos han ido permeando los contextos rurales, pero más desde una perspectiva normativa y sancionatoria. Desde esta lógica, aparece un primer enfrentamiento, por un lado, se encuentra aquello que postulan las políticas de niñez y juventud y, por el otro lado y en contraposición, las formas tradicionales de educación de la familia rural. Para la política las relaciones de la familia con los jóvenes deben darse en el marco del respeto por el estatus jurídico de los menores, mientras que para la familia rural estos lineamientos no resultan pertinentes manteniendo relaciones de autoridad, y es que:

Las transformaciones en la realidad diaria de los niños y las niñas han sido más lentas que el reconocimiento de sus derechos en la legislación. El reconocimiento legislativo no garantiza automáticamente que se respeten los derechos de los niños y las niñas ni que existan las condiciones para su goce (CIDH, 2017, p.35).

Sin embargo, esto no significa que la legislación no haya impactado de algún modo las relaciones familiares rurales. Vargas (2006) muestra que la ley 1098 de 2006 garantiza la protección integral de los niños, niñas y adolescentes en tres niveles: nivel uno, en donde se

define cuáles son los derechos de estos sujetos y cómo se van a reconocer; el nivel dos, en que el cual se establece las maneras en que se va a sancionar a aquellos sujetos que hagan daño y vulneren estos principios; y, el nivel tres, que se dirige a la prevención de vulneración de estos derechos. Estos tres niveles, en especial los dos últimos, han llevado a que la familia rural sea cuidadosa en las maneras de relación con los menores, puesto que dicha ley advierte que:

La familia tendrá la obligación de promover la igualdad de derechos, el afecto, la solidaridad y el respeto recíproco entre todos sus integrantes. Cualquier forma de violencia en la familia se considera destructiva de su armonía y unidad y debe ser sancionada. Son obligaciones de la familia para garantizar los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes: protegerles contra cualquier acto que amenace o vulnere su vida, su dignidad y su integridad personal (Congreso de la República, 2006)

Desde esta lógica, la familia rural se ve obligada a mantener sus principios y a ejecutarlos al margen de la legislación y, para ello, va a desplegar diversas estrategias para conservar su autonomía y así garantizar la regulación de sus miembros más jóvenes dentro de los límites privados.

Ya con la respectiva distancia de los lineamientos jurídicos, se empieza a gestar la segunda tensión: la tensión entre ser hijo y ser joven. Para la familia rural los hijos son solo sujetos incompletos y faltos de juicio a la espera de una guía; sin embargo, y aquí se encuentra el fondo del conflicto, las nuevas generaciones de jóvenes rurales son mucho más educadas que las predecesoras, más flexibles y conscientes de su condición jurídica lo que, a fin de cuentas, genera muchos más roces, en otros términos, hay un choque entre la subjetividad de los jóvenes con la estructura familiar en donde gobierna el padre y se centran las decisiones únicamente en los adultos. Esta dinámica va a generar en el joven el despliegue de diversas estrategias para huir,

sortear y salvaguardar su propia subjetividad en una estructura que, a pesar de las regulaciones jurídicas, se resiste a cambiar:

El ciclo del hogar coincide o se subordina al ciclo de vida del jefe, esto es, las transformaciones en la estrategia que sigue el hogar están en íntima relación con la autoridad tradicional del “padre”. Esto supone necesariamente un choque intergeneracional. Si consideramos que el momento de mayor crecimiento en términos de recursos coincide precisamente con la etapa juvenil de los hijos [...], que es además la de mayor voluntad de independencia por parte del joven, se produce un típico cuadro de tensión, en tanto el deseo de ruptura de la relación de control y dependencia choca con la posibilidad del jefe (Kessler, 2005, p.8).

Esta tensión se va a marcar más fuertemente en las adolescentes rurales quienes, por su condición de mujeres, son objeto de medidas mucho más disciplinares que las de sus pares hombres. Las jóvenes diseñan proyectos de vida que abogan por su libertad (migración) contra las medidas de control familiar:

El espacio que otorgaba la familia hasta entonces suficiente para la actuación del individuo, se empieza a convertir en un círculo estrecho que los adolescentes buscan traspasar multiplicando sus ámbitos de actuación (Reyes, 2010, p.37).

En este orden de ideas, la subjetivación de los jóvenes rurales va a conflictuar con la integración familiar. La familia, en la socialización, va a generar una expectativa de vida sobre los hijos, mientras que los jóvenes van a buscar diversas salidas (estrategias) para diferenciarse, conseguir aquello que quieren para su vida y alcanzar sus objetivos.

## Capítulo 6. Experiencias de maltrato en el espacio escolar

El tratamiento institucional que se hace del maltrato escolar se encuentra estandarizado a nivel nacional. La ley 1620 de 2013 es la normativa que regula y establece un protocolo de atención ante estos hechos (Congreso de la República, 2013). El maltrato escolar, como se evidenció en el capítulo IV, pueden constituirse como situaciones tipo I, y muy pocas veces- las más graves- son catalogadas como tipo II.

Cuando el maltrato escolar es de tipo I, es decir, aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en la convivencia; lo primero que hacen las autoridades es reunirse tanto con el afectado como con el agresor para conocer la situación dejando una respectiva constancia del encuentro. Allí se relatan los hechos, el modo y el lugar donde ocurrió el daño, siempre con una actitud de respeto y escucha. Seguidamente, se insta a las partes para tomar medidas de reconciliación y reparación. Y, finalmente, se hace un seguimiento de los acuerdos consolidados entre los sujetos.

Por otro lado, cuando el maltrato escolar es definido como tipo II, se debe garantizar, de manera prioritaria, y en los casos en que se comprometa la salud y la integridad del afectado, la atención inmediata a través de la remisión a las entidades pertinentes. Luego se contacta a los padres de familia o representantes legales para que los involucrados expongan lo acontecido y se llegue a una resolución conjunta y mancomunada. Después se pone en conocimiento de la situación al Comité de Convivencia Escolar quienes, a su vez, hacen seguimiento de los pactos realizados junto con la familia y establecen medidas pedagógicas para reparar los daños.

Estos protocolos son las maneras como se ha abordado el maltrato en el escenario escolar; no obstante, y aquello que no se ha contemplado, es la perspectiva del sujeto frente a

estas situaciones. Así como se planteó en capítulos anteriores, la violencia escolar no resulta un tema relevante para la escuela rural, pues la mayoría de problemáticas que se abordan en torno a esta institución tienen que ver con cobertura, calidad, deserción y violencia macrosocial; la excesiva atención a estos temas por parte de la opinión pública y el campo investigativo han desenfocado la mirada en ciertas problemáticas que, aunque afectan a los sujetos, no se consideran relevantes de abordar.

Bajo esta premisa, y a la luz de las experiencias de los jóvenes rurales, el presente capítulo pretende conocer y comprender las situaciones de maltrato escolar que se viven dentro del escenario escolar lejos de los protocolos de convivencia. Este propósito llevó a revertir la lógica y abandonar aquellos paradigmas en que se ha visto tradicionalmente a esta institución por adoptar una visión que lleve a conocer qué sucede en la cotidianidad escolar rural.

Dicho cambio de postura implica darle importancia al joven rural como un sujeto crítico que habita la escuela y, asimismo, y desde una base más estructural, al escenario escolar como un lugar en donde el individuo actúa y se desenvuelve.

Históricamente se ha pretendido abordar la escuela solo desde sus funciones, advirtiendo que el único trabajo que tiene esta institución consiste en socializar saberes a unos sujetos para luego adherirlos a un sistema mucho más amplio; sin embargo, este escenario social no se agota en esta perspectiva; la escuela es un escenario complejo precisamente porque en ella pervive tanto un sujeto como grupos de jóvenes con diversos intereses. Los jóvenes no solo van a la escuela a recibir lecciones académicas, sino también a encontrarse con sus pares, a divertirse y aprender a relacionarse.

En resumen, el presente capítulo se sustenta bajo la idea de que la escuela es un escenario social complejo y un espacio en donde tienen lugar vivencias y experiencias juveniles. Esta cualidad posibilita un acercamiento importante al maltrato escolar, pues abre el abanico de

interpretación al señalar el cómo se vive esta tipología de violencia desde el sujeto, las maneras como se estructura en la escuela desde las experiencias y, por último, pero no menos importante, el afrontamiento y distancia que el joven rural establece frente a estas dinámicas de relación.

### **6.1.1. La escuela rural como espacio juvenil**

La escuela rural no se reduce a la socialización de unas normas y valores, por contrario, es un escenario con una dinámica propia en el que el joven acude con un sentido particular.

Dentro de las experiencias de los jóvenes rurales, se puede advertir que para ellos la escuela rural resulta un escenario muy importante, puesto que se transforma en una especie de escape que los libera de la presión familiar: “Lo que más me gusta del colegio es que puedo salir de la casa” (Darío, NES1, 19 de mayo de 2019) e, incluso, les permite huir de cierta manera de la normalidad de la vida rural: “Uno viene aquí y sale como de la rutina de todos los días”(Gina, NES3, 10 de septiembre de 2019) y “A mí me parece chévere [el colegio] porque aquí uno se distrae”(Ivon, NES1, 19 de mayo de 2019).

En la escuela rural los jóvenes hallan un espacio que les permite, por fin, ser “jóvenes” y tomar distancia de la carga laboral y las múltiples responsabilidades que le asigna la familia: “En el colegio uno no tiene la presión de los papás (...) que el oficio, que tráigame esto, que vaya por lo otro. Uno la pasa aquí como más feliz (Leidy, NES2, 17 de julio de 2019) y “En el colegio uno puede descansar, en la casa toca darle de comer a los animales, madrugar (Darío, NES1, 19 de mayo de 2019). Esta distancia les otorga a estos sujetos el beneficio -muchas veces negado en el núcleo familiar- del ocio y el esparcimiento: “Yo aquí [en el colegio] la paso bueno, en la casa todo es trabajo (Eliana, NES 2, 26 de junio de 2019).

La importancia de la escuela rural para el joven es tal, que mucho de estos sujetos sienten que se comportan diferente en ambos escenarios: la casa tiene el significado de opresión: “En la casa uno se siente aburrido porque uno no se comporta como normal. Los papás en la casa sí

están “encima”<sup>45</sup> de uno (Ivon, NES1, 19 de mayo de 2019) y “En la casa uno es como más callado y no habla tanto (...) En la casa uno tiene que ser de un temperamento bajo porque o si no los papás lo castigan a uno” (Jhon, NES1, 19 de mayo de 2019); mientras que la escuela brinda al joven libertad de movimiento y de expresión: “Con los papás uno se siente más “amarrado”<sup>46</sup>, entonces uno hace más cosas es en el colegio” (Ivon, NES 1, 19 de mayo de 2019).

Pero, además de ser un escape, la escuela se convierte en un lugar de encuentro con los pares: “Todos mis amigos los he conseguido es en el colegio, a mi poco me dejan salir, dizque para que no me gane problemas; los amigos que uno tiene son únicamente del colegio porque casi uno ni sale” (Eliana, NES 2, 24 de julio de 2019); en este orden de ideas, la escuela alberga a jóvenes que se encuentran previamente reclusos dentro del seno familiar y que, por lo mismo, comparten la libertad de estar allí: “A mí tampoco es que me den mucho permiso, entonces aquí es donde nos podemos encontrar” (Leidy, NES2, 17 de julio de 2019).

Cabe señalar que todas estas ventajas que brinda la escuela rural al joven no son gratuitas. Si se asiste a la escuela se debe someter al reglamento escolar, la obediencia y los múltiples rituales escolares, por lo tanto, esta institución, para el joven rural, es un escenario ambivalente porque, por un lado, está la posibilidad de encuentro con sus pares, pero, al mismo tiempo, la organización escolar resulta muchas veces tediosa de soportar: “Hay unos días en que nos tocan unos profesores que uno no quiere ni levantarse, pero uno viene contento porque aquí hay personas que uno quiere mucho (Andrea, NES3, 10 de septiembre de 2019) y “Ciertas veces es como cansón, pero en el momento en que uno deja de venir, también hace como falta” (Ivon, NES 1, 19 de mayo de 2019).

---

<sup>45</sup> Supervisando, controlando.

<sup>46</sup> Controlado.

Esta doble naturaleza que tiene la escuela rural para el joven hace que se extrañe y valore este escenario por la posibilidad que brinda a estos sujetos de estar con sus pares y vivir juntos diferentes experiencias: “Yo sí, la verdad, extraño el colegio, pero a mis amigas. Yo no puedo decir que me hace falta las tareas, sino ellas (Eliana, NES 2, 17 de julio de 2019); esta perspectiva del joven rural hace de la escuela una institución que va mucho más allá de lo académico: “Uno cuando está en la casa, solo ayudando en la finca, uno ya se siente con mucha pereza, y uno dice: “Quiero volver al colegio, quiero estar con mis amigos” (Edwin, NES1, 19 de mayo de 2019).

Para los mismos jóvenes, aquellos pares que solo habitan la escuela desde el ámbito académico pierden la oportunidad de vivir diversas experiencias y de gozar de su propia condición juvenil: “Aquí hay personas que solo se dedican es a estudiar, a hacer todo lo que les dice los profesores, pero como que solo se dedican a eso y como que no viven las cosas bonitas del colegio” (Leidy, NES2, 24 de julio de 2019).

Sin embargo, esto no quiere decir que los jóvenes rurales asisten a la institución exclusivamente a pasarla bien o a encontrar espacios de ocio, por el contrario, los jóvenes valoran el encuentro con sus pares precisamente porque con ellos establecen relaciones mucho más cercanas que en su núcleo familiar. En dichas relaciones media una comunicación mucho más íntima; con sus pares se pueden hablar de muchas cosas y sin el menor asomo de restricción: “A mis amigas yo les digo todo lo que me pasa... cosa que, la verdad, no hago en mi casa” (Eliana, NES 2, 17 de julio de 2019). En esta comunicación entre pares media la solidaridad, el consejo y, por supuesto, la confianza: “Mis amigas me conocen más que mis papás. Mis amigas me ayudan con los problemas que tengo y me aguantan las bobadas” (Andrea, NES3, 10 de septiembre de 2019).

En definitiva, la escuela rural cobra importancia para los jóvenes, pues es un escenario que va más allá del aprendizaje de los saberes escolares. Para el joven el espacio escolar se convierte en un espacio social en el que encuentra nuevas posibilidades a las que le ofrece el espacio familiar en la medida que asistir a la escuela significa la huida temporal de las múltiples responsabilidades domésticas y el encuentro con sus pares en donde puede expresar su ser juvenil.

### **6.1.2. La adhesión de las adolescentes rurales a los estudios**

La situación de la mujer joven en el campo resulta precaria, y muchas veces desventajosa, en comparación con sus pares hombres en las diferentes dimensiones de la vida social (laborales, acceso a la tierra, participación política y violencia), a excepción de la educación; en este aspecto las mujeres tienen mayores niveles de oportunidad que los jóvenes (Kessler, 2005; Pardo, 2017):

Las mujeres rurales jóvenes de América Latina son la generación más educada y capacitada que ha existido hasta ahora en la región, y las brechas de género en educación se han estrechado entre hombres y mujeres, llegando incluso a revertirse en favor de las mujeres rurales. Por ejemplo, en Colombia, las mujeres jóvenes rurales tienen un mayor nivel de escolaridad que sus pares masculinos, mayor porcentaje de ellas termina la educación media completa (...) El 8 % de ellas alcanza la educación postsecundaria, en cambio solo el 4% de los hombres lo hace (Díaz y Fernández, 2017, p.13)

Estas cifras evidencian que a pesar de la distancia y de las desigualdades en que se presta el servicio educativo, las jóvenes rurales asisten a la escuela y, en la mayoría de ocasiones, finalizan sus estudios. Este esfuerzo por mantenerse dentro del sistema educativo se sustenta bajo el valor de que la educación podrá liberarlas de la falta de oportunidad que existe en su propio contexto; las jóvenes ven en esta institución un camino que posibilita lograr sus objetivos y

dotarse de las habilidades necesarias para consolidar un proyecto; sin embargo, cabe señalar que no todas las adolescentes asumen los estudios de la misma manera.

Por un lado, se encuentran aquellas jóvenes rurales que creen rotundamente que la formación escolar constituye una garantía para un mejor futuro, por lo tanto, en las adolescentes, existe una especie de entrega, una pasión y algo por lo que vale la pena vivir (Tenti, 2000) que le permite soportar el trabajo escolar en provecho de un eventual mejoramiento de sus condiciones actuales. Para estas jóvenes lo más importante son sus estudios: “Uno viene aquí a la escuela a estudiar, a eso lo mandan a uno” (Xiomara, NES3, 13 de agosto de 2019); pero asumir esta actitud no significa acriticidad, por el contrario, hay un compromiso personal y un disfrute por cumplir con los deberes académicos: “A mí me gusta venir al colegio a aprender cosas” (Andrea, NES3, 13 de agosto de 2019) y “me gusta como enseñan los profesores, son creativos y eso hace que uno no se aburra” (María, NES3, 10 de septiembre de 2019). Su compromiso es tal que consideran que aquellos jóvenes que asisten a la institución, pero con otros intereses disímiles a los institucionales entorpecen su propio quehacer: “el colegio debería estar conformado por personas que sepan respetar, que sepan valorar el estudio” (Xiomara, NES3, 13 de agosto de 2019).

Por otro lado, también se halla un grupo de jóvenes que, aunque también se encuentran integradas, ven la educación como un paso obligado para lograr la consecución de metas posteriores, no siempre relacionadas con la continuación de sus estudios. Para estas jóvenes el conseguir el certificado académico resulta un requisito indispensable que les permite migrar y adquirir aquello que anhelan para sí mismas, por lo anterior, la educación es más obligación que compromiso: “Toca estudiar porque no hay de otra” (Eliana, NES2, 10 de julio de 2019).

Otra de las características de estas adolescentes es que logran mantener un equilibrio entre su vida juvenil y su rol como estudiantes: “Con mi grupito somos serias con las tareas y

también me gusta estar con ellas porque cuando les da por “fregar”<sup>47</sup>, sí que “recochamos”<sup>48</sup> [risas] ”(Leidy, NES2, 3 de julio de 2019), es decir, se integran a la escuela rural desde dos perspectivas, por un lado, ven este escenarios desde el esparcimiento y el disfrute de estar con otros, y por el otro lado, pero en menor medida, asisten con un compromiso parcial frente a los deberes escolares.

Habría que mencionar, además, que estas jóvenes son selectivas; saben que no todo lo que les enseña la escuela rural contribuye a sus metas y expectativas de vida, por ende, aprenden y se esfuerzan solo en aquellos contenidos que consideran que le aportan a su expectativa de futuro: “uno viene [a la escuela] a aprender cosas que le gusten” (Sandra, NES1, 22 de mayo de 2019). Dicha selectividad solo es de esfuerzo, pues estas jóvenes saben que se debe cumplir con lo demás así no les guste, en tanto que necesitan de la certificación académica para dedicarse a aquello que verdaderamente valoran. El descuido de aquello que no consideran valioso puede significar la pérdida y prolongación de su estadía dentro de la institución: “No me imagino perder un año y ver a mis amigas en otro curso, qué tal una toda vieja y en noveno” (Eliana, NES2, 3 de julio de 2019).

Estas dos formas de integración de las adolescentes rurales a la escuela rural también tienen elementos en común: en primer lugar, en ambas perspectivas las jóvenes consideran el valor que tiene los estudios, ya sea como un compromiso total o parcial frente a los mismos; en segunda instancia, consideran que el sistema escolar, y la obtención de el título de bachiller, es un requisito indispensable para lograr su proyecto de vida, por lo tanto, persiguen lo misma meta aunque se diferencian en la manera en que pretenden conseguirlo. Para la primera integración, hay una entrega completa, mientras que para la segunda, se debe conseguir sin importar el

---

<sup>47</sup> Molestar.

<sup>48</sup> Divertirse

medio; el trabajo escolar se realiza atendiendo a todos los frentes, ya que un error significa la dilación o un retraso en el proyecto.

### **6.1.3. El maltrato de profesor a estudiantes: la lucha por el control del sujeto**

Dentro de la escuela rural existe, a priori al sujeto, un sistema definido que soporta toda la estructura, por ende, el joven, como un usuario más, debe ser capaz de ajustarse tanto a un rol como a una posición específica. Dicha posición social se caracteriza por una relación disimil entre adultos y jóvenes que, a fin de cuentas, genera un verticalismo entre aquellos que saben y los que no, entre aquellos que están “arriba” y aquellos que son simplemente objetos del ordenamiento institucional (Dubet y Martucelli, 1996) .

Para que la institución rural verdaderamente funcione, la institución le solicita al joven que conserve su lugar y mantenga una constante actitud de obediencia y sumisión, lo anterior, soportado bajo la promesa de que algún día la escuela lo convertirá en un ser libre y útil; la desobediencia resulta ser un asunto grave precisamente porque no solo afecta los principios institucionales, sino también la expectativa que se tiene sobre ese mismo sujeto.

Claro está que dentro de la escuela rural se pueden presentar situaciones de desobediencia por parte de los jóvenes, y en consecuencia y como una respuesta frontal, la escuela pone en marcha una serie de mecanismos que buscan, por un lado, mantener al joven en la posición asignada, y por el otro lado, conservar el orden institucional. En dicha tarea el maestro, como la principal figura de autoridad, cumple un papel fundamental, pues su ejercicio disciplinario no representa sus propios designios, sino los principios de la misma institución.

En esta constante pugna entre los maestros y los jóvenes, la escuela rural considera válido que los profesores hagan uso de variados recursos para mantener el status quo, el principal de ellos, la violencia; y es que muchas de estas relaciones que buscan la obediencia se encuentran

mediadas por maltrato, un maltrato que no se percibe como un problema real dentro de los límites de la institución, pues:

El programa institucional participa en un encanto carismático que silencia la violencia real de las instituciones porque esta violencia es, en cierta medida, legítima. Ahora bien, hay que recordar que siempre hay una cara sombría de las instituciones, la de los golpes, las humillaciones, las exclusiones, que durante mucho tiempo han parecido aceptables porque estaban encubiertas por los valores de la institución (Dubet, 2007, p.49)

El maltrato ejercido de profesor a estudiantes en la escuela rural se convierte en una herramienta más en el proceso educativo, en tanto que se ejerce en beneficio del otro y en un provecho futuro. De hecho, esta última característica es la que integra las diversas formas que presenta el maltrato dentro de la escuela rural: el maestro rural, maltrata para dominar, controlar y encauzar:

Tanto en la familia como en la escuela, el castigo físico y otras formas de castigo crueles o degradantes han sido métodos ampliamente aceptados de disciplina que se percibían como soluciones para “domar” al niño indisciplinado, entrenándolo para ocupar su “lugar correcto” en el orden social y preparándolo para enfrentar a un mundo, difícil, brutal y agresivo (Pinheiro, 2006, p.115).

Dentro de la escuela rural, el maestro inicia su trabajo poniendo en su lugar a cada uno de los sujetos, en otras palabras, da a conocer a sus estudiantes unos límites claros en la relación pedagógica; no es un par para los jóvenes ni un desconocido, solo viene a realizar un trabajo importante que consiste en transformar la naturaleza de un sujeto incompleto y no desarrollado, por lo tanto, siempre se sitúa por encima del otro: “Una vez estaba ahí y yo le hice una pregunta [a la profesora], entonces me dijo que no me la iba a responder y yo le dije que los profesores

estaban para enseñar...y ella me dijo: “y ustedes están por debajo de un profesor, deben respetar” (Felipe, NES2, 3 de julio de 2019).

La posición que ocupa el alumno, siempre por “debajo” del maestro, da un orden a la institución y establece una rigidez en la estructura de la clase. El profesor, al estar arriba, y por supuesto en el centro, focaliza la atención y domina la misma dinámica grupal. Para el ICFES (2017), existe una gran diferencia entre las escuelas rurales y las escuelas urbanas; las estadísticas demuestran que la disciplina difiere entre ambos tipos de instituciones presentándose de manera predominante en los contextos de educación rural (Ver Tabla 32).

**Tabla 32**

*Comparativo disciplina en instituciones rurales y urbanas a nivel nacional 2017.*

Pregunta	Instituciones			
	Oficiales Rurales		Oficiales Urbanos	
	Sí	No	Sí	No
Cuando comienza la clase el profesor debe esperar mucho para que los estudiantes hagamos silencio.	15 %	85 %	25 %	75 %
Hay muchas interrupciones por culpa de la indisciplina de tus compañeros	17 %	83 %	28 %	72 %
Hay mucho ruido y desorden durante la clase	23 %	77 %	33 %	67%

Fuente: El ambiente escolar en el Índice Sintético de la Calidad Educativa. ICFES (2017)

Estos datos muestran que en la escuela rural, el maestro gobierna sobre sus estudiantes. Para estos educadores el dominio sobre el otro y las relaciones de temor disfrazadas de respeto constituyen una característica importante, puesto que se siente valorado, respaldado y puede ejercer sus funciones sin ninguna clase de disruptividad; así lo plantea uno de los maestros: “El respeto que hay en el colegio (rural) hacia el docente es muy marcado, los estudiantes y los

padres valoran el tiempo, el trabajo que hace uno como profesional, por eso no hay problemas”.

(EAP, profesor 3, 8 de abril de 2019).

El valor del respeto genera cierto bienestar en el maestro rural, ya que en su quehacer cotidiano no tiene que conflictuar con el joven. Al maestro rural se le respeta y hasta se le venera; su rol está dado y se mantiene estable en la posición que le da la institución rural. Sin embargo, esto no quiere decir que los jóvenes no generen resistencia. En la cotidianidad pueden suceder ciertos hechos, pero se pueden atender, simplemente, recordándole al sujeto la posición que ocupa dentro de la institución: el estudiante está ahí para acatar normas y atenderlas.

Son variadas las formas en que el maestro rural ejerce su trabajo sobre el otro en provecho de disciplinar, todas haciendo uso, en mayor o en menor intensidad, de la tipología de maltrato escolar. Una de las formas más difundidas dentro de la escuela rural consiste en el maltrato verbal. En las experiencias de los jóvenes, esta manera de maltratar toma la denominación de *regañó* y se emplea en diferentes situaciones. En primer lugar, para erradicar el bajo rendimiento académico: “El profesor nos dice que primero queda preñada una mula a que nosotros tengamos buenos resultados en el ICFES, eso desanima mucho (Miguel, NES2, 17 de julio de 2019), esta interacción lingüística tiene la intención de hacer que los jóvenes se centren y pongan de su parte para superar sus dificultades, de lo contrario, les depara un futuro incierto: “Este año el profesor de matemáticas nos dijo a las niñas que aprendiéramos lo de las ecuaciones si es que no queríamos estar enfrente de un lavadero con una “cola de chinos”<sup>49</sup> (Mayerly, NES3, 10 de septiembre de 2019). En segunda instancia, el maltrato verbal puede presentarse como una forma de castigar al joven para dar ejemplo como escarnio público, es decir, el maestro rural maltrata en público a un determinado sujeto, con el fin de enseñarle a los demás que no pueden

---

<sup>49</sup> Muchos hijos y en situación de precariedad.

repetir una determinada acción: “En una exposición yo no podía hablar duro y cogió la profesora y dijo “Aquí todos se enfermaron, debe ser gripa aviar”, eso me parece muy feo porque yo sí estaba enferma (Gina, NES3, 20 de agosto de 2019) y “yo el fin de semana estaba con mi mamá haciendo unos envueltos<sup>50</sup>(...) solo hay una mesa grande en mi casa y se “empuercó”<sup>51</sup> una hoja, pero la del final. No iba a ir hasta el pueblo a comprar otra hoja (...) la profesora sí me dijo que no fuera puerco (...) me hizo quedar mal delante de todo el curso (Felipe, NES2, 24 de julio de 2019). Y, en tercera instancia, el maltrato verbal de profesor a estudiantes, busca controlar el comportamiento, en ese sentido, se puede dar de manera personalizada en busca de la disuación, así lo plantea uno de los jóvenes: “Hay profesores que son muy groseros y de eso no se trata. Una vez me llamaron la atención, el profesor me dijo que por una teta le salía leche y por la otra mierda, que por cuál quería tomar” (EAP, joven 188, Municipio 2, 2 de abril de 2019).

El empleo de estas formas de maltrato verbal resultan complejas de identificar como un problema por los mismos sujetos, ya que se camuflan en su supuesta intención. Se cree que el empleo de estas formas de relación son positivas porque tienen un trasfondo “formativo”. Sin embargo, afectan a los sujetos y desconocen el propio status jurídico de los menores, pese a esto, se siguen empleando como un supuesto modo eficaz de disciplinar dentro de la escuela rural:

El regaño se emplea como un elemento preventivo, se regaña antes de que se rompan las normas como manera de prevenir su ruptura. Se regaña como método de enseñanza, como una didáctica que lleva, por el miedo al regaño, a que el estudiante ponga atención, haga tareas, estudie [...] la escuela se ha convertido en un eterno regaño (Parra, 1992, p.163).

---

<sup>50</sup> Alimento de maíz, yuca o plátano que se envuelven en hojas de maíz.

<sup>51</sup> Ensució.

Otra de las formas de maltrato de profesor a estudiantes en la escuela rural, tiene que ver con una manera de maltratar mucho menos directa que el maltrato verbal, pero igual de hiriente. Para los jóvenes la *mirada* de sus maestros también “toca” y lastima: “Aquí le dicen a uno: “tan bruto”, pero con la mirada (Milena, NES2, 17 de julio de 2019); en la expresión del maestro se encuentra implícita la sanción, y es que se puede “decir” mucho sin siquiera hablar: “Como que lo miran a uno y dicen con la mirada “¡piensen!”. Uno viene aquí para aprender...y ellos dicen “si no entienden, pregunten” y uno va a preguntar y los profesores empiezan a estresarse y a mirarlo a uno mal (Leidy, NES2, 17 de julio de 2019), en definitiva, el profesor hace uso de la mirada para mantener su jerarquía y, al mismo tiempo, menospreciar al otro.

Dicha manera de maltratar al estudiante resulta muchas veces eficaz para el maestro rural; una mirada no deja huellas visibles sobre el cuerpo del otro, y esto se da gracias a la fugacidad de la que se compone la misma expresión del rostro, en otras palabras, la inmediatez hace que esta forma de maltrato resulte indetectable y no verificable. Estas maneras de maltratar, sin dejar huellas ni asumir consecuencias, se encuentran en aumento:

La tendencia a la disminución del castigo físico en América Latina deja incólumes, con tendencia al aumento, los maltratos emocionales. Aventurando una explicación, parecería que el malestar y la rabia que se deposita en la víctima, al no poder manifestarse con golpes, se canaliza a través de comportamientos hirientes, aunque en el maltrato físico y emocional media el poder que supuestamente educa y disciplina a los niños, niñas y adolescentes (Eljach,2011, p.29).

Por otro lado, persisten otras maneras en la escuela rural de maltratar al joven, que al igual que la “mirada” no toca directamente al otro: *la reprobación* es una de ellas. La nota y la misma evaluación, además de ser un elemento importante para el proceso educativo y curricular, también pueden utilizarse como una forma para maltratar: se puede usar como chantaje en

provecho de la obediencia: “Yo creo que las notas, si uno no hace caso... tome su “insuficiente” y ellos lo hacen [los profesores] porque los papás no toman a bien que uno pierda materias. Nos va como “perros en misa”<sup>52</sup> (Johana, NES 2, 17 de julio de 2019) y “[el profesor] no tenía que sacarme de clase y mucho menos decir: “Si no se sale, los demás estudiantes pierden” eso no me parece justo (Joven 51, Observador del estudiante, 3 de junio de 2018, Municipio 2); o, también, como una sanción definitiva en la que se anula al sujeto y se le estigmatiza bajo la etiqueta de “reprobado”: “Uno de los problemas es que un profesor le coja “bronca”<sup>53</sup> porque los profes empiezan a decir: “Haga lo que haga, no importa, ya perdió la materia” (Leidy, NES2, 17 de julio de 2019) y “No se ha acabado el mes, ni vamos en la mitad del periodo y el profesor me dice que voy perdiendo el año” (Joven 5, Observador del estudiante, municipio 1, octubre 18 de 2016).

Ambas maneras en que el maestro rural usa la reprobación se encuentran fuera de cualquier principio educativo y de aprendizaje, por el contrario, su función, desde esta óptica, resulta un ejercicio disciplinario y jerárquico que ubica al docente sobre el estudiante; su poderío es tal, que el educador puede llegar a determinar el futuro y permanencia del joven en la institución, así como vulnerar este derecho si lo considera, en palabras de Moreno (2015): “Los profesores se sienten desarmados sin el gesto y sin la sanción. Ni física ni académica, reprobado se ha tornado en una forma de violentar el derecho a la educación (Moreno, 2015, p.32).

Seguidamente, aparece otra de las formas que impera dentro de la escuela rural y que se encuentra estrechamente relacionada con el uso de la evaluación como maltrato, consiste en utilizar los contenidos de cada una de las áreas del saber como forma de castigo. En este caso la sanción busca -así como las anteriores maneras disciplinarias- darle su lugar al joven desde una

---

<sup>52</sup> Muy mal.

<sup>53</sup> Inquina.

postura de autoridad, pero, también, aprovechar ese momento del castigo para reforzar y afianzar los contenidos de una determinada área curricular, así lo plantean algunos de los jóvenes:

“También me dejaban haciendo planas, presentaba el cuaderno y me ponía a repetir como veinte veces cada palabra que escribía mal (Felipe, NES2, 17 de julio de 2019) y “una profesora castigaba poniendo divisiones de cuatro cifras. Hasta que no quedaran bien, no dejaba salir al descanso” (Milena, NES 2, 17 de julio de 2019). Lo que busca esta manera de castigo es estrechar los lazos entre sanción y aprendizaje, que el momento del castigo sea aprovechado por el sujeto para corregir sus faltas y, a su vez, se apropie de diversos conocimientos que son considerados fundamentales en su proceso de socialización, en otros términos, posee una doble naturaleza: disciplinaria y académica: “Hay veces que los profesores lo sacan del salón y lo mandan a otro a que exponga cosas. Si llega uno tarde, una exposición sobre la responsabilidad” (Eliana, NES2, 17 de julio de 2019).

Por otra parte, existen dentro de la escuela rural maltratos ejercidos por los maestros mucho más directos e intensos, puesto que tienen como objetivo el cuerpo, en este caso, el castigo disciplinar expropia al sujeto de la manera en que habita el escenario escolar, transformando un espacio juvenil en un lugar para el trabajo. Estos castigos hallan su utilidad, no en los contenidos de la socialización como en el caso de arriba, sino en el servicio que con su fuerza de trabajo le puede brindar el joven al mantenimiento, conservación y sostenimiento de la misma institución rural. El trabajo, al igual que en la familia rural, se encuentra diferenciado: para las adolescentes rurales el castigo se encuentra relacionado con el trabajo doméstico y el embellecimiento de la institución: “Lo ponen a uno a barrer o a trapear, y uno dice, bueno, listo, que el salón esté desocupado, pero lo hacen a uno hacer oficio en cursos más grandes para que lo molesten a uno” (Leidy, NES2, 17 de julio de 2019); mientras que para los jóvenes su sanción están mucho más cerca a las actividades del campo: “Aquí hay profesores que también reprenden

haciéndolo trabajar a uno en la huerta. Ese castigo no nos gustan porque hay mucha gente que hace eso en la casa y venir al colegio a trabajar...tampoco (Felipe, NES 2, 17 de julio de 2019).

Ahora bien, otras de las herramientas que los maestros rurales emplean en su lucha constante por la obediencia y control del sujeto tiene que ver con determinar los lugares que ocupa el joven dentro de la institución. En este aspecto, el dominio del maestro rural sobre el sujeto resulta absoluto, ya que puede asignar un espacio a un joven y unas determinadas funciones si así lo amerita la sanción: en primer lugar, puede disociar al joven de los tiempos institucionales y obligarlos a permanecer en el aula: “Si uno se porta mal, los profesores lo dejan en el salón y no dejan salir, dicen: “Ya descansó en clase, ahora trabaje en el descanso” (Miguel, NES2,17 de julio de 2019); en segunda instancia, puede desintegrar al joven de su grupo temporalmente expulsándolo momentáneamente del aula: “Fue cuando el profesor dijo: “lo guarda o se me sale” y yo le dije: “Profe, por qué me voy a salir si no es mío el celular” y fue cuando me sacó a las malas” (Johana, NES2, 3 de julio de 2019); y, por último, desescolarizarlo completamente; en esta situación en específico, la integración del joven con la institución resulta gravemente afectada, pues se mantiene un vínculo netamente académico con la escuela perdiendo toda su vida juvenil:

Profesor 1: En la desescolarización viene una vez al mes a entregar trabajos y a sustentarlos. Cuando eso pasa, los papás casi nunca los dejan salir de las fincas, entonces los ponen es a estudiar y a trabajar y no los dejan estar con los amigos. (EAP, P1, C1, Comunicación personal, 11 de abril de 2019).

En esta manera en que el maestro rural hace uso de los espacios que ocupa el sujeto subyace una manera específica de concebir al joven como peligroso. La permanencia o expulsión del sujeto posee una justificación formativa, pero, implícitamente, la institución quiere remover

los jóvenes que pueden entorpecer la socialización de los demás y que perturban el orden institucional.

Hay que mencionar, además, que el maestro rural para disciplinar no se vale solamente de mecanismos internos de la institución; el profesor también puede hacer uso de dispositivos externos a la institución, desde esta lógica, su estrategia consiste en vincularse al escenario familiar para sancionar al joven. Ambos escenarios son similares en sus objetivos, pues buscan subjetivar al joven, y el acudir a la familia significa reforzar fuertemente el mensaje:

El maestro violentó al estudiante a través de los padres, al desplazarles su responsabilidad educativa de reprender, castigar y solucionar los problemas académicos y disciplinarios de los estudiantes. Los padres, desde la externalidad del contexto escolar donde se cometió la falta, se pueden tornar doblemente severos en los castigos y reconvenciones a sus hijos (...) el llamado a los padres no es una herramienta pedagógica para formar a los alumnos sino un instrumento violento, atemorizante y amenazador que puede convertirse en el inicio del maltrato familiar o continuarlo (Camargo, 1997, p.15).

Dicha estrategia escolar busca, en primer lugar, dar a conocer las razones y justificaciones a la familia para que pueda ejercer el maltrato físico con “conocimiento de causa”, y en segunda medida, aunar esfuerzos para resocializar y encauzar; por lo tanto, los jóvenes prefieren que estos escenarios se mantengan separados, pues en que se conozca la falta en ambos lugares significa un doble y hasta un triple castigo:

Uno no se puede dejar “pillar”<sup>54</sup> de los profesores, claro que, si lo “pillan” a uno, ¡ya qué! Mi mamá, como le dije, se averigua por todo lado y si se da cuenta que fui

---

<sup>54</sup> Descubrir.

yo...me da mi “leñera”<sup>55</sup> y por la noche, cuando llega mi papá, ella le da quejas y me “da” también (EAP. J179, comunicación personal).

Desde esta perspectiva, el joven no escatimará esfuerzos para mantener su vida familiar y escolar completamente desligadas, pues sabe que sus padres se encuentran de acuerdo y apoyan ciegamente a la escuela lo que, a fin de cuentas, le acarrearía maltrato físico (Ver figura 23).

Fecha	Descripción de los comportamientos	Estímulos, ruta de atención, compromisos y descargos	Seguimiento
14 de septiembre de 2018	<p>Reunión de convivencia por la décima llamada de atención y la no asistencia a tres citaciones al acudiente para presentarse al colegio.</p> <p>Se da por enterado el director de grupo por parte de la acudiente que no se le entregaron las citaciones por parte del estudiante.</p> <p>Nos enteramos que una nota de la acudiente fue falsificada por el estudiante</p>	<p>Respecto a las citaciones no estaba enterada. Yo ya hablé suficiente con él y si esto da para expulsión, no voy a poner impedimento. Él tiene que asumir las consecuencias de los actos. Se le dieron oportunidades y no las aceptó, él sabe que de acá se va para un internado militar para que aprenda disciplina (Madre de familia)</p> <p>Por las citaciones no le había dicho a mi mamá por miedo a que me regañara, pero me equivoqué desde el primer momento y les pido disculpas porque solo estaba pensando en que no me castigara, me equivoqué y no volverá a pasar (Joven 80)</p>	<p>Compromisos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Respetar a mis compañeros, más a las mujeres.</li> <li>2. Portar el uniforme adecuadamente.</li> <li>3. Respetar a los docentes y ser bueno en el aula de clase y por fuera.</li> <li>4. Superarme, cambiar mi forma de ser y demostrarle a mi mamá que puedo ser una persona de bien y entenderme con ella y no cometer errores (Joven 80)</li> </ol> <p>No me queda más que seguirle hablando como mamá y esperar que comprende que sus actos no lo llevan a nada (Madre de familia)</p>

Figura 23. Observador del estudiante: integración familia-escuela.

Fuente. Observador del estudiante, colegio 3, Municipio 3

<sup>55</sup> Golpiza.

Solamente basta con que el maestro rural mencione que se va a incluir al padre o madre de familia para dar a conocer la respectiva falta, para que el joven interprete esta acción como una amenaza: “Con los papás lo amenazan a uno... o les voy a enviar una citación, que los voy a llamar (Johana, NES2, 17 de julio de 2019) y “los profesores nos hacen llenar el observador y nos dicen. “siga por ese mal camino y siga haciéndose el sordo, si usted no escucha, yo mejor trato con su papá”(Felipe, NES2, 17 de julio de 2019).

En este orden de ideas, el maestro rural acude a la familia para que sean ellos -y no él- quienes empleen el maltrato físico y puedan llegar a administrar un castigo mucho más contundente; esto debido a los límites legislativos que rigen el quehacer docente, en donde se le impone un freno al uso de este tipo de prácticas disciplinarias (García, 2010). No obstante, esto no quiere decir que actualmente en los contextos educativos rurales el maestro no emplee el maltrato físico como una forma de educación. En las experiencias de los jóvenes, específicamente, en la educación primaria, persisten esta clase de relaciones: “Una vez el profesor sacó a un compañero al tablero y le pegó en la cabeza con una regla, le dio con toda la punta de la regla en la cabeza, fue un golpecito, pero duro, se le “llorosiaron” los ojos” (Johana, NES2, 17 de julio de 2019) y “esa vez estábamos en una misa en el pueblo y yo me puse a hablar con una compañera y por el huequito del espaldar la profesora me levantó el saco y me pegó mi pellizco (Johana, NES2, 17 de julio de 2019). El empleo del maltrato físico de profesor a estudiantes tiene una menor intensidad que en épocas pasadas, se da en pequeña escala, en tanto que buscan corregir, pero sin dejar huellas visibles, por lo tanto, el maestro rural acude a la familia para ejercer un maltrato físico de mayor intensidad, puesto que en la escuela, aunque puede emplearlo, su ejercicio se encuentra regulado y no puede ejercerlo de una manera tan abierta.

Todas estas maneras en las que maltrata a los jóvenes dentro de la escuela rural se encuentran soportadas dentro de la institución por dos anclajes: primero, un aparataje normativo que justifica la acción del maestro rural; y, dos, la legitimación de estos actos por los mismos victimarios y víctimas.

En lo relacionado con el aparataje normativo, la institución ampara al docente para emplear el maltrato y mantener la estructura rígida, desde esta visión, se esgrime la normatividad, pero siempre en beneficio de los que se encuentran arriba: “Ese manual de convivencia es hecho por los profesores para que nosotros lo cumplamos... En el manual de convivencia se habla de respeto, pero solo se ve de un lado, já, donde uno se atreva decirle algo a un profesor, pero ellos sí pueden faltarle el respeto a uno (Leidy, NES2, 31 de julio de 2019) y “Los profesores cogen el manual y dicen “lean tal y tal capítulo, ahí dice...”entonces como que se aprovechan que ellos sí lo conocen para que nosotros hagamos lo que ellos quieren” (Leidy, NES2, 17 de julio de 2019)

Desde la visión de los jóvenes, el manual de convivencia resulta ser un mecanismo más para regular su comportamiento: “[el manual de convivencia] solo le sirve al profesor para mirar qué castigo pone” (Johana, NES2, 31 de julio de 2019), por lo tanto, no se sienten parte de la misma institución ni identificados con lo que allí se plantea es, en otras palabras, algo ajeno a ellos, un dispositivo que desconoce y no contempla sus propios derechos: “El manual de convivencia es para ellos [para los profesores], ahí no hay nada para nosotros” (Johana, NES2, 31 de julio de 2019).

Finalmente, en lo que tiene que ver con el segundo anclaje, resulta mucho más fuerte que el anterior, debido a que genera una invisibilidad a las diversas formas de maltrato que persisten en la escuela rural. Desde la postura del docente, estas maneras disciplinarias se encuentran completamente justificadas, ya que funcionaron con ellos en el pasado:

Uno sabe que le tocó esa misma clase de castigos a uno, lo que es, en su integralidad, se lo debe a eso; eso sí, yo no digo pegarles y castigarlos por cualquier cosa. Hay amor y preocupación en el castigo que se le da a un hijo. Sería muy triste que, por ejemplo, el niño hiciera algo gravísimo en el colegio o en su casa y el papá no le dijera nada, eso es abandono (EAP, P3, comunicación personal, 8 de abril de 2019).

Pero la invisibilidad no solo se da por la legitimización del mismo perpetrador, sino también por la víctima que justifica esta clase de maltrato como parte de su formación escolar: “Yo creo que eso no es malo. Yo creo que cada profesor tiene su forma de enseñar y si nos dice eso, yo creo que es como un reto para que uno se supere de verdad” (Felipe, NES2, 17 de julio de 2019).

#### **6.1.4. Afrontando el maltrato de profesor a estudiantes: de la pasividad a la venganza**

La institución rural establece diversos mecanismos que ocultan, afianzan y legitiman las relaciones de maltrato de profesores a estudiantes; sin embargo, hay que señalar que, aunque se pueden tipificar algunas maneras en que se ejercen estas relaciones desde el punto de vista institucional, el maltrato no se recibe de la misma manera; los jóvenes escolarizados rurales despliegan variadas estrategias para sortear esta clase de situaciones.

En este orden de ideas, el joven encara, se posiciona y elude las relaciones de maltrato de sus maestros, y puede hacerlo de dos maneras fundamentales: estrategias pasivas, en las cuales el sujeto soporta, tolera y sobrelleva el maltrato; y, en segunda medida, con estrategias vengativas en las cuales los jóvenes intentan responder el maltrato sufrido por parte de sus profesores.

Dentro de las primeras, las pasivas, el joven reconoce, tal y como se señaló en el numeral anterior, que el escenario familiar y el escenario escolar se encuentran entrelazados e interdependientes, es decir, dentro de su proceso de socialización ambos grupos comparten

objetivos y emplean, de manera muy similar, estrategias disciplinares, lo que lleva a los jóvenes a no poder mostrar abiertamente su inconformismo frente al trato de sus profesores:

Leidy: Yo le dije a mi mamá que el profesor de matemáticas lo mira a uno como si uno fuera un idiota.

Investigador: ¿y qué te dijo tu mamá?

Leidy: Que ellos son los que saben y me echó la culpa a mí por no ponerle cuidado.

(Leidy, NES2, 17 de julio de 2019).

El que ambos escenarios se encuentren en sintonía y el que la familia rural muchas veces respalde las formas en que se disciplina a sus hijos, hace que los jóvenes rurales lleven a padecer las relaciones de maltrato de sus profesores en completo silencio y como parte de la misma dinámica escolar. Pero, el que el joven tolere y soporte estas situaciones no siempre significa que las avale, por el contrario, se establece la necesidad en el sujeto para consolidar estrategias que le permitan sobrellevar el maltrato de una manera mucho más solapada dentro de la rígida estructura de la institución escolar rural.

Desde esta perspectiva, la obediencia se convierte en una de las *estrategias pasivas*, ya que le permite moverse dentro de la institución. Funciona como una especie de camuflaje: le permite al joven rural aparentar que cumple su rol como estudiante, pero sin perder su condición juvenil. El que un joven se muestre sumiso frente a la autoridad y que actúe dentro del marco de la legalidad institucional, lleva a pensar, falsamente, que se encuentra completamente integrado, pero aquello que no se percibe es que lejos de abandonar sus ideas, creencias y principios, la obediencia puede ser un mecanismo que le permite al sujeto conservarlos para sí mismo y, por supuesto, lejos de la coerción institucional.

Para los jóvenes rurales la obediencia se convierte en una estrategia importante que les permite sortear las dificultades que se pueden presentar en el escenario escolar, el que se

aparente ser obediente frente al maestro rural garantiza mantenerse lejos de su maltrato, aunque esto lleve a realizar múltiples sacrificios: “Yo siempre prefiero traerlo [el uniforme] mojado que aguantarme un regaño de mis profesores” (Miguel, NES2, 17 de julio de 2019). La obediencia puede tomar la forma de un supuesto cumplimiento. Se cumple las normas dentro de la institución, por lo tanto, a la vista del dispositivo escolar, el joven se encuentra completamente integrado y fuera de problemas; el que el sujeto cumpla le garantiza estar en una zona segura, fuera del “radar” disciplinario.

Algo semejante sucede con la obediencia en el trato con sus maestros. Para el joven rural el estar cerca a un maestro y establecer con él una relación mucho más cercana, de adulación y constante colaboración, también les permite que estos sujetos no establezcan relaciones de maltrato con ellos: “Desde que le ayudo con el aseo del salón y con el arreglo de las mesas, la profesora de artes dejó de “montármela”<sup>56</sup> y hasta me ayuda con las notas cuando me va mal (Johana, NES2, 31 de julio de 2019).

Otra de las estrategias pasivas, y que contrasta con la obediencia, consiste en que el joven intenta mantenerse fuera del alcance de los docentes que maltratan; en este caso, estos sujetos reducen a su mínima expresión los tiempos y los espacios en que se encuentran con determinados maestros: “Yo llego tarde y dejo que cierren la puerta para entrar al colegio, con eso se pierde por lo menos media hora de clase y ya no son dos horas, sino hora y media. Algo se gana (Eliana, NES 2, 17 de julio de 2019); lo anterior bajo la lógica de que si se disminuye la estancia en el aula también se aminora las posibilidades en que son objetos de maltrato.

Las estrategias pasivas le posibilitan al joven rural sobrellevar el maltrato, en la obediencia, por ejemplo, existe una supuesta entrega y abandono de sí mismo a la voluntad del

---

<sup>56</sup> Maltratar, molestar.

maestro y a los principios institucionales; y en “tomar una distancia”, lleva al sujeto a experimentar en un menor tiempo el maltrato que sufren dentro del aula. Ambas formas son similares en un aspecto: no existe una confrontación directa frente a los malos tratos, esto les permite soportar estas dinámicas sin convertirse en un problema para la institución rural y así permanecer dentro del escenario escolar y disfrutar de su condición juvenil.

Sin embargo, no siempre el joven rural actúa de una manera pasiva, existen otras formas que les posibilita a estos sujetos desahogarse del maltrato que ejercen sus profesores; desde esta visión, surgen las estrategias vengativas que tienen que ver con la respuesta de los jóvenes al maltrato escolar sufrido por los maestros.

Las estrategias vengativas poseen unas características específicas: la más importante, es que se constituyen de actos que se ejercen contra el docente, pero que no se realizan de una manera directa; la rigidez de la institución rural puede llegar a traerles consecuencias si se comprueba que los jóvenes estuvieron implicados en dichos actos, por lo tanto, las estrategias vengativas se componen de acciones a pequeña escala que se realizan para mostrar su inconformismo y que, al ser clandestinos y hasta anónimos, garantizan que no se comprometan los sujetos frente a lo disciplinario: “Hay unos [profesores] que se pasan tratándolo mal a uno, si uno se las supiera todas, uno no vendría a la escuela. Uno les pone apodoso o cuando están por ahí en el pueblo uno los ignora (Felipe, NES2, 17 de julio de 2019); el empleo de un “apodo” o de “ignorar”, no constituye en sí una ofensa para el maestro rural, debido a que no se percata del empleo de esta clase de actuaciones. Cosa contraria sucede con el joven, ya que al poner un sobrenombre ridiculiza al docente y, al ignorar, lo desconoce como sujeto y deslegitima su autoridad.

Otra de las características de las estrategias vengativas es que pueden llevarse a cabo en el mismo momento y en el mismo lugar donde sucede el maltrato por parte del profesor, pero la

respuesta es silente y solo para el sujeto, lo anterior debido al respeto que se le tiene al mismo maestro, así como por la evasión a los mecanismos disciplinarios que operan dentro de la institución : “Dentro de uno, uno dice: “Vieja, hp<sup>57</sup>”, uno le da piedra<sup>58</sup> que digan esas cosas y es que hay profesores que se dedican a “fregarlo”<sup>59</sup> a uno (Miguel, NES2, 17 de julio de 2019).

Finalmente, hay que señalar que las estrategias vengativas también pueden expresarse con el daño a las pertenencias del mismo docente: “También uno le pega su “rayadita” al carro del profesor”(Miguel, NES2, 17 de julio de 2019); esta acción garantiza un daño indirecto al docente, y, así mismo, salvaguarda al perpetrador, para el joven esta manera de actuar resulta una respuesta legítima a las formas de maltrato que recibe cotidianamente por parte de sus maestros.

En definitiva, las estrategias vengativas, no se manifiestan en el joven rural con una actitud desafiante, rebelde ni descarada, por el contrario, estos jóvenes emplean otros medios mucho más solapados y menos directos, pero igual de contundentes. En esta clase de estrategias, aunque hay prudencia, en estos actos también se halla crítica, reto a la autoridad y desconocimiento de la misma. El joven precisamente se atreve a realizar estos actos como una compensación por el trato injusto que recibe de la institución y de su profesor.

#### **6.1.5. Los problemas con los pares: el saber con quién juntarse**

En el escenario escolar, los jóvenes no solo se recibe malos tratos por parte de los profesores, sino también de sus mismos pares. Estos problemas que se viven entre los sujetos son de baja intensidad, es decir, pululan las miradas, las envidias, el maltrato verbal, el bloqueo social, entre otros, que -aunque tienen un gran significado para los jóvenes- se caracterizan por pasar desapercibidos por los profesores y directivos escolares.

---

<sup>57</sup> Acrónimo de hijueputa.

<sup>58</sup> Rabia, enojo.

<sup>59</sup> Molestarlo.

En este sentido, la escuela rural se bifurca en la mirada de los individuos, en otros términos, un mismo espacio social puede llegar a ser habitado por los sujetos de dos maneras diferentes: en primer lugar, se halla la perspectiva del maestro que considera que dentro de la institución los problemas solo tienen que ver con la dimensión académica; y, en segunda instancia, pero no menos importante, se encuentra la visión del joven cuya manera de habitar la escuela rural es contraria a la de los maestros: para este sujeto este escenario se encuentra atravesado por relaciones mucho más intensas, en donde se establece vínculos de afecto y de desafecto con sus pares. Y es que la escuela rural, como espacio juvenil, no solo se caracteriza por el disfrute y el esparcimiento, por el contrario, en este lugar también se presentan disputas de diversa índole entre sujetos; es, en resumidas cuentas, un escenario en constante tensión.

Para los jóvenes la escuela rural posee una gran complejidad, pues se encuentra conformada por un sistema de relaciones en las cuales no todos tienen cabida; en ese sentido, los grupos de pares vinculan, pero a la vez desvinculan a otros: “Hay muchas personas que no les gusta nuestra personalidad, entonces prefieren pasársela con otra persona que sí les agrada” (Sandra, NES1, 19 de mayo de 2019).

Este constante juego social de vinculación-desvinculación no es un asunto que se viva dentro de la escuela de una manera armónica; las afinidades cohesionan y al mismo tiempo excluyen, convirtiendo al escenario escolar rural tanto en un lugar intrincado para el sujeto como conflictivo: “Yo digo que aveces es difícil convivir con las demás personas porque uno no habla con todos y cuando a uno le toca hacerse en grupos con ellos porque lo obligan los profes, uno se siente incómodo con ciertas personas” (Jhon, NES1, 19 de mayo de 2019).

La desvinculación o exclusión a un determinado grupo de pares afecta al sujeto y lo hace vulnerable, por lo tanto, el joven, dentro de sus estrategias individuales, no considera conveniente estar solo, por lo mismo intentará vincularse aunque aveces no lo logre: “Es un poco

difícil [hacer amigos] porque sí rechazan, y uno intenta entrar con buena actitud y hay varias personas que no lo reciben a uno” (Johana, NES2, 17 de julio de 2019).

Para un grupo de pares los límites espaciales son claros: hay un adentro y un afuera, y aquellos que están afuera están supeditados a recibir malos tratos: “Si uno es como tímido ya lo tratan de raro. Es difícil ser el nuevo” (Darío, NES1, 19 de mayo de 2019) y “si usted llega ‘recien desempacado’<sup>60</sup> van a empezar con sus prejuicios: ‘Ese es rarito, manivoltado’<sup>61</sup>”, cuando alguien llega nuevo eso siempre es así” (Edwin, NES1, 19 de mayo de 2019).

Esta no relación con un determinado grupo de pares hace que el joven reciba maltrato de diferentes maneras: en primer lugar, puede llegar a ser condenado a una exclusión: “Hay gente que no le gusta la personalidad de uno, entonces se sienten en el derecho de rechazarme (Dayana, NES1, 19 de mayo de 2019); ese rechazo se traduce en cierta “impermeabilización” social que sanciona a un sujeto a no ser aceptado, así como a la invisibilización y deslegitimización: “yo veo que hay gente que intenta llamar la atención por todo, dejando de lado a las demás personas” (Andrea, NES2, 13 de agosto de 2019).

La condena a estar excluido o rechazado no se mantiene en el tiempo, constantemente los jóvenes maltratadores intentarán mantener el rechazo a un determinado sujeto a través de habladurías y chismes: “Hay personas que se crecen y empiezan a menospreciar a los demás. Aquí hay gente que nadie les habla porque empiezan a hablar chismes de ellos, que no se baña, que tiene garrapatas (Gina, NES 3, 13 de agosto de 2019) y “hay personas que no caen bien y empiezan a hablar mal de ellos” (Dayana, NES1, 8 de mayo de 2019. Esta manera de proceder en los jóvenes busca, por un lado, que la totalidad del grupo social tenga una idea falsa de un sujeto; y, por el otro lado, mantener esa barrera social para que el rechazo se mantenga.

---

<sup>60</sup> Recién llegado, nueva, novata.

<sup>61</sup> Amanerado, afeminado.

El uso del lenguaje, la habladuría y el chisme para maltratar a un par posee una característica valiosa en el joven maltratador y es, precisamente, que trasciende al sujeto que la enuncia y se vuelve inrastreadable para la institución y sus formas disciplinarias: “Hay compañeros que lo juzgan de algo que a ellos no les consta. Un chisme puede llegar a empezar igual que una mentira, es pequeño y luego se va agrandando...Cuando alguien hace un chisme el otro lo escucha y ya lo agranda al contárselo a otra persona hasta que se vuelve un lío” (Leidy, NES2, 17 de julio de 2019).

Pero también persisten formas un poco más activas y directas en el lenguaje: ese es el caso del insulto y el apodo. Ambas formas de maltrato verbal poseen unas diferencias; el insulto es una forma directa y personal que busca humillar y ofender de una manera inmediata: “Cuando no presto las tareas hay gente que me dice “malparido” o “sapo”(Felipe, NES2, 26 de junio de 2019); mientras que el apodo resulta una etiqueta que permanece en el tiempo y es reconocida por el grupo social completo para nominar a un determinado sujeto: “uno llega y le dicen, bajito: enana, que no se qué...los apodos, entonces comienzan a hacerle todo el año apodos y eso molesta” (Johana, NES 2, 17 de julio de 2019) y “Me dicen “enana”, “lava-llantas” o “escombros”, todos los años siempre hay un grupito que le hace como el feo a uno (Johana, NES2, 31 de julio de 2019). Dentro de las similitudes que existen entre el insulto y el apodo es que los jóvenes hacen uso de estas formas verbales para marcar esa diferencia entre unos y otros y, asimismo, darle una determinada posición social a un sujeto dentro del escenario escolar.

Existen situaciones en que el rechazo o el empleo del maltrato verbal no son suficientes para los jóvenes, por ende, se intenta desplegar estrategias para confrontar y dañar más contundentemente a un sujeto: “Hay gente que no tolera los gustos o las diferencias que hay entre nosotros y, como que, ahí inician como los problemas. Hay quienes que quieren pasarse,

como que quieren “montarla”<sup>62</sup> porque no piensan igual que ellos” (Ivon, NES1, 8 de mayo de 2019).

Esta forma del maltrato es mucho más directo, pero solo entre el victimario y la víctima: “La empiezan a “montar” tirando papeles o poniéndole apodos, o pegándole calvazos<sup>63</sup>” (Edwin, NES 1, 8 de mayo de 2019); esto genera, para el maltratado, que el asistir a la escuela y tener una vida juvenil en ella sea algo dificultoso: “Empiezan a haber encontrones y le hacen la vida imposible a otros por cosas que no valen la pena (Andrea, NES3, 13 de agosto de 2019).

El que el maltrato sea directo, no quiere decir que sea conocido por todos. Los jóvenes prefieren encargarse de estas situaciones de una manera privada para conservar el anonimato y no alertar a la institución de estas situaciones: “Frente a los profesores no rompen un plato, pero cuando salen del colegio o, digamos, cuando un profesor no está, no dejan plato bueno.” (Jhon, NES1, 19 de mayo de 2019); por consiguiente, en estos actos se caracterizaran por ser “silenciosos”, de bajo perfil y a veces desapercibidos hasta por la misma víctima: “Yo llegué a sexto nueva y había una muchacha y ella tenía un novio y lo quería arto, pero el tipo me empezó a “parar bolas”<sup>64</sup> a mí...eso era horrible con esa niña, me tenía “bronca” , al frente mío era “ay, amiga”, pero detrás hablaba pestes de mí” (Ivon, NES1, 29 de mayo de 2019).

Aunque también pueden presentarse ataques, pero siempre caracterizados por la discreción y la misma confidencialidad entre pares: “Intentamos sacarnos la rabia por debajo de la mesa” (Leidy , NES2, 17 de julio de 2019), por lo tanto, se va acudir a estrategias para maltratar al otro sin tocarlo y sin despertar las sospechas de la institución; los jóvenes maltratadores buscarán afectar las pertenencias personales: “Yo me había parado a preguntarle a

---

<sup>62</sup> Molestar, maltratar.

<sup>63</sup> Golpes en la cabeza.

<sup>64</sup> Fijarse, prestar atención.

la profesora y cuando llegué a mi puesto mi cuaderno estaba roto (Andrea, NES2, 20 de agosto de 2019) y “Una vez dejé el saco de sudadera colgado en la cancha mientras jugaba y llegó alguien, yo no sé quién fue, me le echaron clorox al saco” (Andrea, NES3, 10 de septiembre de 2019); así como, esconder las pertenencias: “A mi me esconden las cosas, si no estoy “pilas”, me quitan los cuadernos y me los tiran por la ventana (Eliana, NES2, 3 de julio de 2019). Dichos actos se configuran con el propósito de evidenciarle al par que no son reconocidos como un igual, que no se acepta y que, por lo mismo, no es bienvenido en ese espacio social.

Si bien es cierto, estas formas tan indirectas del maltrato son la constante en la escuela rural, esto no quiere decir que no se presenten encuentros directos y que los jóvenes maltratadores establezcan estrategias para maltratar de primera mano: “Si he tenido enfrentamientos porque se creen más y siempre intentan que uno se sienta mal y a veces se meten con la familia de uno ahí. Eso me da fastidio” (Miguel, NES2, 26 de junio de 2019); sin embargo, y tal y como se vio anteriormente estas formas que son mucho más intensas tienen su espacio fuera de los límites de la escuela para huir de las consecuencias que se puedan presentar dentro de la institución.

#### **6.1.6. Tácticas para enfrentar el maltrato entre pares: de la indulgencia al maltrato.**

Enfrentar las relaciones de maltrato entre pares no es una tarea sencilla; y es que los jóvenes que son víctimas de esta tipología de la violencia escolar deben aprender a moverse, generar estrategias y buscar alternativas que los lleven a la consecución de los caminos que más les convengan.

En este orden de ideas, se puede advertir que las estrategias que despliega el sujeto que pone la cara al maltrato se caracterizan por su divergencia; sin embargo, para comprenderlas, es posible agruparlas según el nivel de respuesta del sujeto frente a estas mismas situaciones.

Por un lado, se encuentra la respuesta pasiva del sujeto; para estos jóvenes el maltrato entre pares ha sucedido siempre, incluso, no recuerdan cuando fue la primera vez que establecieron con ellos este tipo de relaciones, así que dentro de su dinámica diaria han buscado adaptar el maltrato a su forma de vida, logrado tanto convivir como a acostumbrarse a esa forma de relación: “Desde pequeña me decían “gran guevona”... “no sea marica” y uno desde pequeño ha escuchado eso y nos hemos acostumbrado a eso” (Sandra, NES1, 29 de mayo de 2019). Una de las características de esta estrategia es que los jóvenes han podido separar estos hechos de su vida emocional, es decir, extraen el sufrimiento que conlleva el maltrato para poder reducirlos a hechos sin demasiado significado: “Cuando uno era más pequeña le dolía más, por así decirlo...luego uno como que se acostumbra” (Sandra, NES1, 29 de mayo de 2019); esta manera de proceder mantiene a salvo a los jóvenes cualquier tipo de afectación.

Otra de las maneras en las cuales el joven asume el maltrato consiste en ignorar. Estos jóvenes, a diferencia de los anteriores, no han logrado acostumbrarse del todo al maltrato, por eso, y para protegerse, fingen no tener conocimiento del mismo, buscan, en resumidas cuentas, una desconexión frente al hecho: “Es bueno hacerse como el loco con eso que le dicen a uno, con eso lo dejan tranquilo” (Milena, NES2, 10 de julio de 2019); el ignorar el maltrato le permite al sujeto cierta invulnerabilidad, ya que para que se establezca el maltrato se necesita mínimo dos individuos, y si el agresor no ve una respuesta en el sujeto intentará buscar otra víctima: “Cuando ellos se sienten ignorados, se sienten mal porque uno no les presta atención, entonces se van y prefieren molestar a alguien que sí les presta atención” (Gina, NES3, 27 de agosto de 2019) y “la persona se aburre de estarle diciendo cosas a uno y que a uno le dé igual y ya no lo molestan” (Xiomara, NES3, 27 de agosto de 2019); pero, de manera simultánea, ignorar también se vuelve una herramienta para agredir, ignorar a un par, posibilita desconocer al otro y no concebirlo como un igual: “A mi una niña me empezó a decir “perra”, “zorra” porque

disque yo le quité el novio, entonces yo dije “nah, ignorémosla, da pesar”, ignorar les da más piedra<sup>65</sup> (Gina, NES3, 13 de agosto de 2019) y “hay momentos en que yo dejo que la persona hable y la miro con cara de “no me importa” “(Andrea, NES3, 13 de agosto de 2019).

Además del ignorar, existen otras maneras mucho más drásticas para enfrentar el maltrato; en ese sentido, la estrategia del joven tiene que ver con realizar un quiebre en la relación con su par, en otras palabras, puede hacer uso de la distancia, la separación y el alejamiento para no volver a ser objeto del maltrato: “Lo más común es alejarse de las personas y así no tener contacto con ellos, se evita hablar para luego no tener problemas” (Darío, NES1, 19 de mayo de 2019). La lógica que sustenta dicho mecanismo consiste en que si el joven no se relaciona con ciertos sujetos, puede llegar a mantenerse a salvo del maltrato.

Desde esta visión, la forma y el mismo criterio personal para integrarse con sus pares se transforma una estrategia para no vincularse con sujetos que, para ellos, pueden llegar a ejercer diversas formas de maltrato “luego [los maltratadores] se toman atrevimientos que no les corresponden...le esconden las cosas, se burlan. Aquí uno debe escoger a sus amigos” (Darío, NES1, 19 de mayo de 2019) y “no he tenido ningún problema porque no todos me caen bien, y como no me meto tanto con ellos, por eso” (Darío, NES2, 26 de junio de 2019).

Los jóvenes reconocen que cortar la relación con aquellos sujetos que los maltratan no siempre implica que se resuelva este asunto: “No se soluciona, pero tampoco se continúa el problema porque, a veces, el seguirle hablando y eso, el problema se agranda. Yo sé que no se soluciona, pero sí para ahí” (Andrea, NES3, 14 de octubre de 2019); dicho “pare” sumado con el tiempo y la misma distancia, puede llegar a disolver los problemas entre los jóvenes: “Se solucionó, pero mucho tiempo adelante, cuando a uno [de los maltratadores] lo cambiaron de

---

<sup>65</sup> Rabia.

curso y el otro perdió el año (Jhon, NES1, 29 de mayo de 2019) y “es mejor alejarse de esa persona por un tiempo e intentar solucionarlo con el tiempo, con eso se evitan conflictos” (Jhon, NES1, 19 de mayo de 2019).

Es necesario advertir que cortar la relación entre pares constituye un factor de protección tanto para la víctima como para el mismo agresor: “Es mejor distanciarse porque a veces a uno le dan ganas de responder” (Ivon, NES1, 19 de mayo de 2019). La distancia, en resumen, se vuelve un muro que mantiene al joven rural alejado de esos problemas que, aunque para ellos es una forma, afecta el vínculo entre pares, pues compromete las relaciones interpersonales en el escenario escolar: “Uno ya no habla en clase, ya anda prevenido, es mejor estarse callado y hacer su trabajo” (Mayerly, NES3, 13 de agosto de 2019).

Otro de las estrategias que emplean los jóvenes consiste en acudir a grupos de pares para resguardarse del maltrato. En este caso, la integración también se vuelve estratégica, pero en un sentido contrario del caso anterior, ya que la táctica consiste en vincularse a otros pares para no ser maltratados: “Yo soy bien aplicado y me hago amigo de gente que se hace respetar prestando mis tareas...con eso no se meten conmigo (Jhon, NES1, 29 de mayo de 2019). Para el joven el estar con ciertos compañeros le permite sentirse amparado de cualquier forma de violencia, por lo tanto, el quedar solo y desasociado conlleva a aumentar la probabilidad de sufrir las consecuencias de este tipo de relaciones: “Si uno está solo es muy feo. Ni siquiera comen con uno ni lo dejan jugar. Solo rechazo” (Andrea, NES3, 13 de agosto de 2019).

Hay que mencionar, además, que esta integración no solo se da con pares, sino también con miembros específicos de la propia familia; en este sentido, los jóvenes acuden a los primos o hermanos para respaldarse y así eludir el maltrato. El que un joven maltratador conozca con quién se relaciona la víctima se convierte para él en un criterio que le señala puntualmente si puede establecer o no relaciones de violencia: “Yo tengo a mi primo que es bien bravo. Yo lo

llamo y él coge de una esa moto y se viene para acá y va arreglando a las “manos”<sup>66</sup>, si toca.” (Mayerly, NES3, 17 de septiembre de 2019). El vínculo con un familiar en el juego social se transforma en un elemento que protege a los sujetos para no sufrir maltrato, en otras palabras, esta estrategia les permite ser “intocables” para sus propios pares: “Las chinas me tenían como respeto por mi hermana y mis primas, ellas sí las “paran” de una” (María, NES3, 17 de septiembre de 2019).

Ahora bien, no en todos los casos en donde se recurre a los pares o algunos miembros de la familia significa que ellos siempre están dispuestos a ir a maltratar para así amparar al protegido, por el contrario, se puede acudir a estos grupos de referencia también para buscar ayuda y consejo: “Si el problema es muy grave intento acudir a otra persona para que me sepa orientar sobre lo que debo hacer, hay amigos que lo aconsejan a uno” (Andrea, NES3, 13 de agosto de 2019). En este orden de ideas, tanto los pares como la familia representan ese doble juego, por un lado, pueden llegar a ser un factor de protección, pero, por el otro lado, también puede llegar a establecer otras salidas en donde no se incluya la violencia como una forma para resolver los conflictos.

En las experiencias de los jóvenes se puede notar, además, que pueden acudir a miembros mayores de la familia (papá, mamá, abuelos) para resolver sus problemas o también para recibir consejos; sin embargo, la familia, en ciertas ocasiones, no resulta ser tan contundente en su respuesta, pues les recomendaran ignorar: “Mis papás dicen que esa gente no me da de comer y por eso no les ponga cuidado” (Andrea, NES3, 27 de agosto de 2019); o hablar: “Yo le cuento siempre a mi abuelita y ella me dice que trate de hablar con ellos para ver qué es lo que pasa. Que no agrande las cosas” (Mayerly, NES2, 27 de agosto de 2019) y “En mi casa me dicen

---

<sup>66</sup> Peleando.

que trate de resolver por las buenas, hablando, que no pelee” (Gina, NES3, 27 de agosto de 2019).

Pero también hay otras oportunidades en las cuales la familia responde eficazmente: “A uno los papás lo ayudan mucho.. No sé ...como que tienen más presión. Los papás vienen acá y hablan con el profesor sobre el problema y se soluciona más rápido” (Ivon, NES1, 19 de mayo de 2019) y “mi papá vino a hablar con el coordinador y...pues hicieron una citación a todos los papás y ahí hablamos de todo... se comenzó a hablar con los papás y ellos tomaron medidas y en el colegio también (Darío, NES1, 29 de mayo de 2019).

Algo característico de los padres es que para solucionar los problemas relacionados con el maltrato a sus hijos, pueden optar por acudir a la institución o, por el contrario, dirigirse directamente a los implicados: “Ella me dice que hable con ellos, y si ellos me siguen fregando, ella misma va y busca a los papás para hablar” (Xiomara, NES3, 27 de agosto de 2019) y “hace rato una compañera me quitó una cartuchera , yo se la pedí, pero ella me decía que no , que no la tenía. Entonces le dije a mi papá y como aquí todos vivimos cerca , él se fue a donde vivía la niña y habló con la mamá, ahí se solucionó todo “ (Xiomara, NES3, 13 de agosto de 2019); esta estrategia aunque funciona, los jóvenes la emplean como un último recurso, cuando el maltrato es grave y cuando no ven una salida.

Otra de las razones por las cuales no acuden con frecuencia a sus padres es porque en el escenario familiar se les señala a los jóvenes que deben responsabilizarse de aquello que les sucede: “Mi mamá me dice, que uno ya es grande y que puede solucionar sus problemas, entonces yo sé que puedo” (Jhon, NES1, 8 de mayo de 2019); y también porque muchos padres reducen la magnitud de los problemas de sus hijos: “Cuando hay cosas que me afectan sí les digo [a los papás] , pero ellos siempre me dicen que no les haga caso y ya” (Andrea, NES3, 27 de agosto de 2019). Esta actitud por parte de la familia no se debe explicar solo como una

despreocupación por la vida juvenil de los hijos, sino a la percepción que tienen del entorno social. Al respecto, Trucco e Inostrosa (2017) señalan que la familia de los contextos rurales tienen el imaginario que su espacio social resulta ser mucho más seguro, por consiguiente, no perciben el entorno escolar como violento, lo que posibilita que exista una falsa percepción de aquello que les sucede a los jóvenes.

Por otro lado, cabe mencionar aquellas tácticas que para los jóvenes rurales no son fructíferas de emprender, por ejemplo, recurrir a un profesor para detener el maltrato entre pares resulta ser una práctica no muy común, puesto que para estos sujetos la actitud de los docentes frente a sus problemas es únicamente atendida de dos maneras: en primer lugar, pueden minimizar el maltrato: “[el profesor] comienzan a decirle “que no, que para qué me preocupo” (Johana, NES2, 3 de julio de 2019); y, en segunda instancia, pueden ignorar, ya que existe una ceguera a estos problemas gracias a la indiferencia de los profesores: “El profesor de deportes uno le va a decir algo y responde: “no dé quejas, maduren” (Felipe, NES2, 17 de julio de 2019).

Simultáneamente, existen otros argumentos por los cuales los jóvenes no buscan a sus profesores y tienen que ver, específicamente, con la respuesta casi programada de los maestros frente al maltrato entre pares. El profesor, desde la visión de los jóvenes, tiene un papel netamente sancionador: “Uno le dice a los profesores y ellos regañan y ya, no hacen más cosas” (Dayana, NES1, 29 de mayo de 2019) y “El profesor le decía al director de curso y él le hacía firmar observador y así, después, eso se calmaba unos días y volvía a lo mismo” (Sandra, NES1, 8 de mayo de 2019); del mismo modo, hay que mencionar que los jóvenes no se sienten identificados con sus profesores: “Los profesores jamás se ponen en los zapatos de los estudiantes porque a ellos solo les interesa es llenar observador... si uno se pone a contarle a un profesor, entonces uno también sale regañado” (Leidy, NES2, 17 de julio de 2019). Y finalmente hay que señalar que existe una sanción social, si los pares se enteran de que uno de

ellos intentó mediar con sus profesores para solucionar serán, de manera más asidua, objetos del maltrato: [yo no acudo a los profesores] porque, digamos, así uno le diga al coordinador , lo siguen molestando y antes más seguido por ir a dar quejas” (Jhon, NES1, 8 de mayo de 2019).

Por otro lado, y en contraposición a lo anterior, existen otros jóvenes que se enfrentan al maltrato por sí mismos; ellos prefieren no depender de la integración con un otro y, por lo mismo, buscan emprender una estrategia mucho más individual; estos sujetos consideran que se encuentran solos y la misma demanda del escenario escolar hace que deban hacer frente, y bajo sus propios medios y parámetros, al maltrato ejercido por sus pares. Una de las características de estos jóvenes es que acuden a sus propios valores para aferrarse a ellos y así poder aguantar las relaciones de maltrato: “Teniendo autoestima, pues porque, digamos, si te dicen algo y uno no se lo cree, no lo va a afectar, pero si uno se lo cree... viene la depresión y todo eso” (Leidy, NES2, 10 de julio de 2019); del mismo modo, estos sujetos se caracterizan porque se mueven de manera solitaria por el escenario escolar, pero siempre conservando el cuidado y el sigilo: “Yo trato de evitarlos [a los maltratadores], no darles la “pata” para que lo molesten a uno. No me siento en ciertos lugares, no paso por ciertos lados” (Edwin, NES1, 29 de mayo de 2019). Para estos jóvenes, el maltrato es algo a evitar, mas no de aplicar. Muchos de ellos son dados a establecer salidas dialogadas: “Una vez me dijeron a mi “perra”, pero entonces la muchacha, la que era mi mejor amiga, fue y habló conmigo, ella sí buscó el diálogo. Me comenzó a hablar y me dijo por qué me había dicho así. Lo bonito es que me dio la cara y me dijo de frente y salió todo bien” (María, NES3, 27 de agosto de 2019), aunque muchas veces esta salida se encuentra subordinada a la voluntad del otro: “Uno aveces trata de hablar con esa persona del problema, pero eso depende si la persona quiere hablar” (Dayana, NES 1, 19 de mayo de 2019).

Asimismo, existen otras formas de enfrentar el maltrato que podrían equipararse con el camuflaje, en este caso, el joven aparenta para no ser objeto de estas relaciones; puede simular

tener un carácter mucho más fuerte: “Si la persona es de un temperamento fuerte no hay que ir a molestarla, “el que está quieto, se deja quieto” (Ivon, NES1, 8 de mayo de 2019), “Yo me le pongo “serio” así no lo joden a uno” (Darío, NES1, 6 de junio de 2019) y “yo soy como un nido de avispas , con eso nadie me “torea”<sup>67</sup> . Usted es serio y no se meten con uno, y si se meten, “llevan para sus dulces”<sup>68</sup> (Miguel, NES2, 17 de julio de 2019; también pueden realizar modificaciones a su apariencia: “Yo intento que no me estén mirando. Yo tengo los dientes chuecos, para que no se burlen, uso bufanda (Sandra, NES1, 29 de mayo de 2019) y “uso doble plantilla en el zapato para verme más alto, con eso no me joden ” (Jhon, NES1, 29 de mayo de 2019); y, por último, pueden emular ser parte de aquellos jóvenes que se han acostumbrado al maltrato: “Uno no tiene por qué preocuparse por lo que digan , uno se cae y debe levantarse rápido porque si no se la “montan”; ignorar y demostrar que lo que le digan los compañeros a uno ni le va ni le viene” (Milena, NES2, 24 de julio de 2019). En resumen, los jóvenes que utilizan el camuflaje como estrategia pretenden fundirse con los demás, mantenerse dentro del grupo y no resaltar, ya que, desde su propia perspectiva consideran que si son percibidos por sus pares también podrían estar expuesto al maltrato: “Por eso no hay que ser... ni muy adelante ni muy atrás, pasar como por los normalitos, para no tener problemas con los demás” (Andrea, NES3, 10 de septiembre de 2019).

Ahora bien, dentro de las estrategias individuales hay jóvenes que consideran que el camuflaje no es el camino indicado, debido a que mantiene al sujeto en constante huída, por lo mismo, establece una nueva táctica que se encuentra en el justo medio entre el maltratar y el evadir. Estos jóvenes emplean el maltrato, pero rehuyen a las consecuencias y a las confrontaciones directas con sus pares. Desde esta postura, pueden llegar a acudir a las

---

<sup>67</sup> Nadie molesta.

<sup>68</sup> Sufren las consecuencias.

indirectas, que consisten en utilizar el lenguaje para enviar un mensaje oculto y ofensivo:

“A veces hay grupitos de niñas que se arreglan en el baño y llega otro grupo que se cae mal y empiezan a decir: “Esas chinas yo no se qué” y empiezan a lanzar indirectas , entonces como que somos las únicas que están en el baño y eso se sabe que las groserías van para uno” (María, NES3, 17 de septiembre de 2019); también pueden enviar a otros para maltratar: “La profesora sí las regañó, que eso no se hacía, que no fueran deshonestas, pero después de tres semanas esas mismas niñas mandaban a los amigos a que nos molestaran, que nos dijeran sapas, metidas” (Andrea, NES3, 10 de septiembre de 2019); dejar mensajes en sitios públicos: “Rayan las puertas del baño, eso se ve terrible, digamos una persona empieza la conversación escribiendo: “La china tal, del curso tal, es una hijueputa” El mensaje queda ahí. pero a la que va dirigido escribe debajo del mensaje una grosería peor, y así se hace una conversación” (Gina, NES3, 27 de septiembre de 2019); o, por último, disfrazar el maltrato para poder ejercerlo dentro del campo de la tolerancia institucional: “A mi me va bien en el colegio. Cuando las que me molestan están exponiendo yo me desquito, les hago preguntas y los profes ven que ellas no se han aprendido las clases “ (Xiomara, NES3, 10 de septiembre de 2019).

Sin embargo, no todos los jóvenes rurales escapan del maltrato y de sus consecuencias, hay algunos que encaran a sus pares en busca de solución: “Entonces se “para”<sup>69</sup>... yo le digo : “¿Cuál es su problema? , ¿Quiere pelea conmigo?” ¿Sí me entiende? Como que uno no quiere seguir con ese problema y quiere resolverlo de cualquier manera, ya sea pegándole” (Mayerly, NES3, 17 de septiembre de 2019). El “parar” a alguien para los jóvenes resulta un recurso que busca detener el maltrato mediante el ejercicio de la confrontación, su dinámica es particular, pues se puede dar en cualquier parte: “Si lo miran mal en el baño, uno lo para en el baño, si

---

<sup>69</sup> Confrontar.

sucede en el pueblo, pues en el pueblo y así” (Mayerly, NES3, 17 de septiembre de 2019); y en presencia de cualquier persona: “Y con quien esté...uno cuando “para” a alguien quiere como ponerle fin a las cosas” (María, NES3, 17 de septiembre de 2019).

Desde la postura de los jóvenes, el “parar” a un maltratador no siempre significa que esta acción pueda desembocar en una confrontación física, aunque esto pueda llegar a suceder: “Hay veces que “parar” lo toman como pelea, pero yo digo que es como... antes de la pelea. Es como hablar con esa persona y decirles cosas de frente” (Gina, NES3, 17 de septiembre de 2019). Lo que en realidad se pretende con la realización de este acto es “frenar”, “callar” y, por supuesto “detener” el maltrato, en otras palabras, hacerle saber directamente al maltratador que no es posible establecer estas relaciones de violencia con ellos y, de paso si no responde, poner en evidencia la cobardía de estos sujetos: “Yo dije que hay personas que aparentan mucho, entonces ella llegó y me dijo: “Es que tiene algún problema conmigo? Y yo le dije “eso no lo dije para usted, pero si le cayó es por algo” y la dejé callada”[risas] (Gina, NES3, 27 de agosto de 2019) y “si no hizo nada es porque se le hizo así [hace una seña con las manos juntando los dedos, señal de que la otra persona es cobarde” (María, NES3, 17 de septiembre de 2019).

Finalmente, se hallan los jóvenes que combaten el maltrato con maltrato. Para estos sujetos el responder una relación de violencia con violencia es una acción por demás justa y equilibrada: “Uno les devuelve con la misma moneda” (Dayana, NES1, 15 de mayo de 2019); sin embargo, no siempre su reacción resulta un fiel reflejo, el joven puede intentar devolver aquello que le hacen en justa medida o con mayor intensidad: “La persona que hace esas cosas debería sentir y asumir sus actos. Sentir lo que le hizo a la otra persona, pero el doble, para que aprenda” (Xiomara, NES3, 27 de agosto de 2019). El reaccionar de manera violenta es, en la mayoría de las ocasiones, un asunto acumulativo y los sujetos lo emplean como un último recurso cuando el malestar los sobrepasa: “Yo al principio soy calmada, pero ya uno empieza a

darle rabia..como dicen por ahí “tanto tensan la pita que al fin se revienta”, yo puedo ser buena gente, pero hay momentos que sí me encuentran” (Xiomara, NES3, 13 de agosto de 2019).

Hay que subrayar que estos jóvenes ven en el maltrato su valor más utilitario, es decir, convierten esta tipología de la violencia escolar en un recurso contundente que le permite al otro conocer sus límites en la relación interpersonal: “Yo he solucionado con puños y patadas... para que entiendan que con uno no se pueden meter” (Leidy, NES2, 17 de julio de 2019). Dicha forma de enfrentar el maltrato resulta, en la visión femenina, una forma válida y legítima que resulta amparada por la familia: “Mi mamá dice que uno como mujer debe darse su lugar, si viene un muchacho a pasarse toca darle su cachetada, así respetan” (Ivon, NES1, 29 de mayo de 2019).

#### **6.1.7. los sentimientos de los jóvenes frente al maltrato escolar rural**

Una relación del maltrato, cualquiera que sea, tiene unos efectos, no solo físicos, sino también emocionales. El maltrato que ejerce el maestro rural a sus estudiantes no es la excepción. Para los jóvenes rurales los sentimientos que viven a través de estas relaciones resultan ambivalentes e incluso contradictorios, debido a que producen en el sujeto, por un lado, efectos negativos en su propia subjetividad y, por el otro, los jóvenes pueden llegar a asumir estas relaciones de violencia como parte de las dinámicas cotidianas de aula; hay, en resumidas cuentas, entendimiento por parte del joven y, simultáneamente, un sentimiento de sufrimiento, padecimiento y daño.

En las experiencias se puede analizar, en primera medida, que el maltrato de sus profesores puede llegar comprometer su vida personal y académica; en este sentido, el maltrato afecta, precisamente porque genera un obstáculo en la relación pedagógica y, por consiguiente, malos resultados: “Yo el año pasado casi me tiro el año porque ella [ la profesora] no explicaba

dos veces y si uno no entiende a la primera, “paila<sup>70</sup>” (Mayerly, NES3, 14 de octubre de 2019); estos malos resultados, y el maltrato que reciben del profesor, también logran, a largo plazo, que los jóvenes adquieran una aversión frente al aprendizaje de una determinada área del saber: “Si el profesor todo el tiempo lo está “martillándolo”<sup>71</sup> a uno, uno qué ganas va a tener de aprender su materia” (Gina, NES3, 14 de octubre de 2019).

Fuera de lo pedagógico, y lo más grave, tiene que ver con el rompimiento de las relación entre los jóvenes y los profesores; y es que el maltrato posee una dimensión que quiebra, afecta y daña los vínculos que se establecen entre los sujetos en el escenario escolar. Los jóvenes señalan que el maltrato que sufren por parte de sus profesores afecta la relación dejando, en su lugar, cierto silencio: “Uno prefiere guardarse las preguntas y quedarse callado y no decir nada” (Eliana, NES2, 31 de julio de 2019).

Ese silencio se padece en soledad, la complicidad entre el escenario familiar y escolar permiten que se gesten las condiciones idóneas para que el sujeto deba soportar, abstenerse de responder y, por supuesto, acostumbrarse al maltrato de su profesor: “La verdad yo no cuento [a los padres]. La verdad, lo que me pase yo me lo guardo y no cuento nada” (Eliana, NES2, 2 de abril de 2019). El maltrato se convierte en el mecanismo predilecto para encauzar y formar al sujeto en ambos escenarios y, por lo mismo, resulta legítimo y hasta respaldado en el contexto rural: “A mi me dicen siempre mis papás, que los profesores son importantes y que lo que hacen es para formarnos y que tenemos que ponerles cuidado porque son personas que saben mucho y que ellos nos ayudarán a salir adelante... entonces uno se siente triste porque uno les da confianza, porque uno admira a su profesor” (Johana, NES2, 31 de julio de 2019).

---

<sup>70</sup> Situación desastrosa e inevitable.

<sup>71</sup> Molestando constantemente.

Otra de las características y afectaciones que tiene el maltrato de profesores a estudiantes consiste en un doble efecto del daño. En primer lugar, hay un resentimiento que se produce en contra del victimario por el daño proferido; y, en segundo lugar, una tristeza que se enmascara de decepción consigo mismo: “Un profesor nos dijo: “Aquí no tengo niños especiales, si un compañero de ustedes entendió ustedes también” Uno se decepciona del profesor y también de uno mismo porque el profesor le dice a uno que no es capaz” (Leidy, NES2, 31 de julio de 2019).

En lo relacionado con al maltrato entre pares los sentimientos que produce esta relación no dista mucho con lo que sufren con sus maestros. Uno de los sentimientos más inmediatos cuando se es objeto del maltrato es la tristeza, esta emoción se aloja dentro del sujeto y daña, muchas veces más que el maltrato físico: “No solo es el maltrato por golpes, sino que aveces uno se siente mal que le digan cosas que le llegan al corazón... eso es lo que me da dolor” (Leidy, NES2, 10 de julio de 2019). Para algunos jóvenes la tristeza es un sentimiento que debe vivirse para sí mismos, ya que si se expresa abiertamente esta emoción puede llegar a convertirse en una razón más para continuar siendo maltratados: “A mi me dan muchas ganas de llorar, pero intento controlarme... me da como tristeza, pero yo disimulo” (Eliana, NES2, 24 de julio de 2019).

Esta tristeza se acompaña de desconcierto, ya que desde la visión de los jóvenes el maltrato entre pares se establece sin un fundamento real. Se maltrata sin merecer tales acciones: “Me da tristeza saber que alguien me maltrata y no sé porqué (Mayerly, NES3, 27 de agosto de 2019); sin siquiera conocer al otro: “Hay gente que, con el poquito tiempo que lleva de conocerlo, lo juzgan y empiezan como a buscarle pelea a uno, y a dañarle la integridad” (Felipe, NES 2, 10 de julio de 2019); y, finalmente, siendo prejuizado: “Hay momentos en que pienso que uno los ofende solo por estar ahí” (Andrea, NES3, 27 de agosto de 2019).

Sin embargo, poco a poco, la tristeza empieza a mutar y a convertirse en rabia, que puede expresarse de dos formas: en primer lugar, de manera implosiva, en la cual el joven guarda el enojo y espera la oportunidad para desquitarse en un futuro del maltrato del cual es víctima: “Me da como rencor y uno intenta sacarse eso más adelante” (Milena, NES2, 24 de julio de 2019); y, en segunda instancia, una forma más explosiva o inmediata, en este aspecto el sujeto responderá el maltrato sin que medie el tiempo: “[me siento] Con odio, con rabia, con ganas de vengarme. Dan ganas de pegarles, de decirles más cosas” (Johana, NES2, 24 de julio de 2019).

A la par de las relaciones interpersonales también coexiste el daño emocional. Para los jóvenes el maltrato que padecen en el escenario escolar repercute de manera más o menos directa; puede generar cierto mutismo: “A veces intento que no me importe nada, pero me baja mucho la autoestima. En el salón ocurre mucho eso que cuando uno participa, y dice cosas mal, se le burlan, por eso intento ser callada” (Andrea, NES2, 14 de octubre de 2019); inseguridad: “Uno se vuelve inseguro de sí mismo. Por más que uno charle que no es importante lo que digan los demás, uno recibe esa grosería y a uno le duele” (Leidy, NES2, 31 de julio de 2019); y, finalmente, pero no menos grave, una percepción negativa de sí mismo: “Al principio me siento muy mal porque yo creo lo que me dicen y yo intento cambiar eso porque supongo que es la verdad. Yo intento cambiar para que no me lo sigan diciendo” (Xiomara, NES3, 27 de agosto de 2019).

Otro de los efectos que tiene el maltrato entre pares en los jóvenes, y en el cual se podría explicar la preexistencia de esta tipología en la cultura escolar rural, consiste en que muchas veces la víctima devuelve el maltrato, es decir, se convierte en maltratador generando que esta relación de violencia se reproduzca en ciclos infinitos: “Aquí hay personas que son tímidas y, con toda esa molestadera, los lleva a ser más violentos” (Johana, NES2, 31 de julio de 2019); el maltrato, a fin de cuentas, lleva a transformar al sujeto “Si en realidad todo fuera más tranquilo

aquí y las personas no me trataran mal, pues sí, sería diferente, no respondería con insultos, tampoco trataría mal a mis compañeros... sería amable (Sandra, NES1, 6 de junio de 2019).

#### **6.1.8. Los sentidos de los jóvenes frente al maltrato escolar rural**

El maltrato escolar posee unos sentidos, es decir, detrás de cada una de las relaciones de violencia que se desarrollan en el escenario escolar rural hay unas motivaciones particulares y, por supuesto, una perspectiva individual que subyace a este tipo de acciones.

Frente al maltrato escolar de profesor a estudiantes aparece, en primer lugar, una alienación; en este caso, el maltrato que recibe el joven de parte de su profesor resulta enmascarado por la institución rural, pero también por la misma víctima; el sujeto, desde su propia subjetivación, considera que el maltrato, aunque duela, es un mecanismo que los beneficiará en el futuro: “Algunas ofensas ayudan a que uno aprenda algo más... por ejemplo, que uno en biología no haya entendido un tema y pregunte en clase y el profe diga: “Claro, pregunta porque no estudió”, entonces... uno en ese momento se siente como mal y piensa que la próxima vez voy a estudiar para no hacer preguntas bobas (Miguel, NES2, 31 de julio de 2019).

Esta alienación compromete la subjetivación de los jóvenes, pues ellos mismos tienden tanto a justificar este tipo de acciones como a legitimar el maltrato como una medida que merecen: “Yo no creo que los profesores insulten de palabra... lo que yo digo es que ellos quieren lo mejor para uno y a veces uno no les pone cuidado, ellos existen para ayudarnos” (Felipe, NES2, 17 de julio de 2019). En palabras de Pérez San Román: “Muchos niños pueden llegar a interpretar el abuso como una medida necesaria, que sus adultos lo hacen porque le quieren y por su bien (Pérez de San Roman, 2002, p.85).

Dicha alienación conlleva, a fin de cuentas, a una invisibilización del maltrato en la escuela rural, así como a una dinámica de reproducción de este tipo de relaciones dentro de la

cultura escolar. El maltrato lleva a permear a los sujetos y a descontar la subjetividad y los derechos de los jóvenes.

Ahora bien, afortunadamente esta alienación no es compartida por todos los sujetos. Existen subjetividades mucho más críticas que no normalizan el maltrato. Para estos jóvenes el maltrato de sus maestros se debe, principalmente, a la distancia que existe entre ambos actores; esta separación hace que, por un lado, exista desconfianza por el mismo desconocimiento del otro: “Los problemas también se dan porque los profesores no le ponen mucho interés, a ellos les interesa es presionar en las clases, pero lo que le pasa a uno no les interesa mucho” (Felipe, NES2, 31 de julio de 2019).

Los jóvenes consideran que la posición del maestro dentro de la institución rural hace que se convierta en un sujeto netamente normativo llevando a construir un muro casi infanqueable entre estos dos actores; y es que tradicionalmente la relación entre ellos solo se limita a lo disciplinar y no a lo humano, por consiguiente, y como una medida valiosa para acabar con las relaciones de maltrato, los jóvenes consideran importante recuperar la comunicación con sus profesores: “Que tenga las actitudes de hablar, no de regañar; que puedan hablar de maneras más bacanas” (Xiomara, NES3, 14 de octubre de 2019), todo lo anterior, con el propósito de que sean más cercanos a ellos y a las vicisitudes que cotidianamente enfrentan: “Yo opino que si los profesores nos escucharan los problemas que tenemos, las vainas serían diferentes. Nos aconsejarían y buscaríamos otras maneras de acabar con los problemas” (Mayerly, NES2, 17 de septiembre de 2019).

Por otro lado, y con relación al maltrato que se experimenta con los pares, los jóvenes consideran que estas acciones han hecho mella en su propia subjetividad: “Si uno es buena gente y las demás personas empiezan a molestar, uno cambia” (Milena, NES2, 31 de julio de

2019). Dichos cambios en los jóvenes son múltiples y responden a una dinámica individual; no obstante, es posible agruparlos para comprenderlos.

Dentro de los principales cambios se pueden hallar que el maltrato entre pares compromete a los jóvenes en la misma interacción con los demás; el joven puede, estar constantemente alerta a nuevas relaciones interpersonales dentro del escenario escolar: “Sería más tranquila con todos porque si no se meten con uno, uno no tiene por qué meterse con los demás” (Leidy, NES2, 10 de julio de 2019) y “si mis compañeros no me trataran así yo sería muy diferente... no sería tan prevenida con ellos (Andrea, NES3 20 de agosto de 2019); también, puede presentarse cierta dureza, en este caso el sujeto genera defensas frente a las relaciones interpersonales: “Uno se vuelve más fuerte ... uno ya no le importa . Te insultan y te resbala” (Milena, NES2, 31 de julio de 2019) y “yo soy muy odiosa y eso se debe a lo que me han hecho, uno les coge rencor a las personas” (Gina, NES3, 20 de agosto de 2019); o, a su vez, un completo alejamiento y falta de vínculo con sus pares: “ Uno intenta alejarse de las personas por miedo a que le sigan haciendo lo mismo y como que uno no quiere salir, por decirlo así, salir a jugar, a hablar con nuevas personas, porque le tiene miedo a que le vayan a hacer algo” (Miguel, NES2, 31 de julio de 2019).

Ahora bien, al igual que sucede con los sentidos del maltrato de profesor a estudiante existe una postura crítica en los jóvenes que va más allá de la queja; para estos sujetos existen salidas y posibilidades al maltrato entre pares, por ende, es importante pensar de otra manera la escuela rural, pues el maltrato se convierte en un gran impedimento a la hora de disfrutar la escuela como un espacio juvenil.

La crítica de los jóvenes inicia con el tratamiento que la escuela rural hace de los problemas, ya que desde su visión no lleva a ahondar en las verdaderas dinámicas de estas situaciones; a la escuela rural le interesa intervenir estas situaciones mediante el castigo y con el

despliegue de diversos dispositivos disciplinares: “La mayoría de veces el coordinador resuelve las cosas es llamándolo a uno, llamando al otro, que qué pasó. Buscando a quién castigar. Es mejor llamarlos a los dos y mirar a ver cómo se resuelve el problema; no solo es poner un “tate quieto<sup>72</sup>” (Andrea, NES3, 14 de octubre de 2019); también le interesa firmar las actas como evidencia de la situación: “Haciendo firmar observador o compromisos, de pronto para él ya está solucionado, pero para nosotros, no.”( Mayerly, NES3, 14 de octubre de 2019). Dicho proceder genera que los maestros dejen de lado un análisis exhaustivo de la situación por detenerse en detalles que para el joven resultan insignificantes y que únicamente sirven como un insumo para el castigo: “El colegio debería analizar el porqué de la pelea y no cómo pasó”(Felipe, NES2, 31 de julio de 2019).

En resumen, desde la perspectiva del joven la escuela rural hace un tratamiento deficiente del maltrato:“La mayoría de los problemas los soluciona el colegio es sancionando a las personas. Eso no es buena forma porque uno no pelearía porque le parece malo pelear, sino por miedo a los castigos del colegio” (Eliana , NES2, 31 de julio de 2019).

De igual importancia, y separándose un poco de lo institucional, hay que incluir aquellas acciones individuales que pueden influir de manera determinante en estas relaciones de violencia. Para los jóvenes la escuela rural se encuentra atravesada por un marco de posibilidad: “El colegio debería ser un lugar en donde nos valdremos, que respetemos las diferencias y no solo los defectos y que las cosas las resolviéramos sin bullying” (Gina, NES3, 14 de octubre de 2019). Y para que esto se dé, estos sujetos consideran que las acciones individuales y colectivas son un componente esencial para transformar este panorama: “Si nosotros nos ponemos de acuerdo a no resolver los problemas con peleas o insultos , esa persona que llega al colegio, y

---

<sup>72</sup> Acto en que se pone freno a una persona o a una situación.

que va a intentar molestar, no va a poder hacerlo porque estaremos en un lugar mucho más sano” (Xiomara, NES3, 14 de octubre de 2019).

En este orden de ideas, para los jóvenes la escuela rural debe tener una dinámica mucho más democrática : “Se necesita mucha escucha y apoyo entre todos” (Gina, NES3, 14 de octubre de 2019), así como acciones individuales que influyan a los otros: “Lo importante está en el querer, entonces, pues, yo creo que es importante que una persona muestre a la otra el interés que tiene por solucionar. Eso no es debilidad, como dijo mi compañera, sino nobleza. Si uno se acerca y le muestra cómo le afecta todo lo que le dice es posible solucionar todo” (Eliana, NES2, 31 de julio de 2019) y “yo creo que mirarse uno mismo, sus errores e intentar cambiarlos. Si cambiamos nosotros cambian los demás” (Leidy, NES2, 31 de julio de 2019) porque, en palabras de uno de los jóvenes: “La solución está en la persona , en que esa persona pueda cambiar. Si uno quiere cambiar desde el comienzo, lo haces” (Leidy, NES2, 31 de julio de 2019).

### **6.1.9. Las tensiones en el escenario escolar**

Dentro de las experiencias de los jóvenes se puede identificar varias tensiones. En primer lugar, el trabajo doméstico frente al trabajo escolar; en segunda instancia, la socialización familiar se enfrenta a la socialización escolar; y tres, la socialización escolar con la subjetividad de los jóvenes.

Respecto al primer eje en tensión, hay que advertir que el joven rural se encuentra entre dos responsabilidades, por un lado, aparece el trabajo doméstico que desarrolla en el espacio público o privado de la familia y, por el otro, se halla el trabajo escolar que se compone de diversas exigencias y demandas que establece la escuela rural para ejercer su propósito como institución. El alternar estas dos tareas lleva a los jóvenes a reafirmar su subjetivación; la escuela se convierte para él en un espacio en donde se puede escapar de las múltiples responsabilidades adultas que le son impuestas, pero, al mismo tiempo, el trabajo escolar contribuye a la

construcción de su propio proyecto de vida. Si bien, no todos los jóvenes conciben importante mantenerse escolarizados hasta finalizar sus estudios o también hay quienes conciben lo escolar como un requisito u obligación; simplemente el asistir a este espacio social y estar con sus pares viviendo experiencias netamente juveniles les ayuda a formarse como sujetos y perfilarse como actores de su propia vida.

Otra de las maneras en que se tensiona el trabajo doméstico con el escolar es en el desempeño académico de los jóvenes. Las obligaciones, las responsabilidades dentro de la familia y los esfuerzos físicos y mentales que conllevan ciertas labores llegan a afectar su dinámica académica y a generar, a largo plazo, tanto la deserción escolar como la vulneración de su derecho a la educación. Asimismo, el que el profesor recurra a la estrategia de apartar a los jóvenes de la institución escolar entregándolos a la familia lleva a intensificar el trabajo y, por supuesto, el maltrato.

En lo que tiene que ver con la escuela rural como espacio juvenil, los jóvenes consideran que el maltrato que sufren dentro del escenario escolar en un elemento que los ha acompañado siempre y que, asimismo, se convierte en un obstáculo porque les impide gozar, disfrutar y vivir experiencias dentro de este escenario social.

Por otro lado, aparece una segunda tensión que tiene que ver con la socialización que se recibe en la familia frente a la socialización escolar. Dentro de la familia, la socialización pretende imponerle al sujeto un rol específico: constituirlo como un hijo obediente, trabajador y respetuoso de la autoridad, mientras que en el escenario escolar, y paralelamente, se busca una integración de este sujeto con una cultura moderna y mucho más amplia. Esta tensión hace que el joven se encuentre entre dos mundos: puede adoptar la identidad asignada por la familia o, por el contrario, creer en los valores que sustenta la institución rural; sin embargo, aparece un tercer camino, el joven puede tomar distancia de estos escenarios y construir una nueva identidad. Este

nuevo camino, aunque responde a unos intereses particulares, es el más difícil, pues lleva al joven a consolidar sus propios principios en tensión con el escenario familiar y escolar.

Y es que tanto la familia como la escuela en los contextos rurales se ha negado a reconocer la condición de los jóvenes como sujetos de derecho. En ambos escenarios se pueden encontrar obstáculos que pretenden, a la fuerza, someter a estos sujetos a mecanismos disciplinares y alienantes que los llevan a aceptar este tipo de relaciones como naturales; no obstante, también se pueden hallar resistencias por parte de los jóvenes en donde reclaman ser reconocidos jurídicamente y relaciones mucho más horizontales y democráticas.

En este marco, aparece la tercera y más fuerte tensión: la socialización escolar contra la socialización juvenil. Pese a los esfuerzos de los organismos internacionales, de la normatividad interna y las múltiples regulaciones, la escuela rural opera de manera hermética a la subjetividad de los jóvenes. Para la institución rural estos sujetos son meramente usuarios de un sistema educativo, por lo tanto, se ha tendido a instrumentalizar las relaciones con ellos negando cualquier atributo de individualidad. La relaciones de maltrato de profesor a estudiante es una evidencia tajante de esto, ya que señala el desprecio de la escuela rural por reconocer en los jóvenes un actor social valioso; aún así, y contra todo pronóstico, emerge en el seno de la institución críticas y “ruidos” que constituyen los reclamos de los jóvenes por la nueva posición social ganada.

## Capítulo 7. Las figuras de la subjetivación de los jóvenes frente al maltrato

El objetivo de este capítulo es analizar a la luz de la teoría de la experiencia cómo se configuran y, a la vez, hilvanan las experiencias de los jóvenes rurales frente al maltrato. Y es que muchas de las experiencias que se conocieron a través del recorrido metodológico dan cuenta de unas maneras particulares que tienen los sujetos para subjetivarse frente a esta tipología que da cuenta de una determinada individualidad; sin embargo, también hay que reconocer que existen elementos que pueden enlazarse y que, a fin de cuentas, permite argumentar que los jóvenes no se encuentran únicamente determinados por la estructura, por el contrario, son sujetos activos que configuran un sentido frente aquello que viven:

La escuela no sólo fabrica actores sociales, también participa en la formación de sujetos capaces de construir su propia experiencia. Aquí reside la paradoja de la socialización, que es también una subjetivación puesto que el actor no se reduce a la suma de sus aprendizajes sociales. Evidentemente, este trabajo de subjetivación depende de las condiciones sociales, de los diferentes recursos de que disponen los individuos y de las tensiones constitutivas de su experiencia (Dubet y Martucelli, 1996, p.347).

Estos elementos que unen las experiencias de los jóvenes se pueden agrupar en *figuras de la subjetivación*, esta categoría se conforma principalmente por una determinada manera en que el sujeto, o los sujetos, combinan las lógicas de la acción y les permiten tanto construir un sentido como orientarse en el mundo social; en palabras de Guzmán (2017) las figuras son:

[...]esbozos o trazos de las condiciones personales, socioeconómicas y académicas de los estudiantes, los contextos en los que participan, sus vivencias y las experiencias que construyen. No se trata de perfiles definidos a partir de categorías

establecidas, así como tampoco de una tipología o clasificación (Guzmán, 2017, p.77).

En este orden de ideas, este último capítulo dará cuenta de cuatro figuras de la experiencia de los jóvenes frente al maltrato: resignadas, reactivas, estratégicas y críticas en dos escenarios: escenario familiar y escolar rural.

No obstante, hay que advertir que dichas figuras no son una etiqueta que determina el sujeto, sino un registro de la acción, un posicionamiento y una manera particular de combinar las lógicas de la acción para encarar el maltrato en los contextos de educación rural, pues:

Progresivamente, se toma conciencia que las identidades poseen una plasticidad mucho mayor, que se apoyan sobre una importante capacidad combinatoria, que en la formulación-invencción de sus identidades los actores disponen de una pluralidad de “cassettes” culturales. Estos “cassettes” no son en verdad invención del actor; cada uno de nosotros los encuentra a su disposición en la sociedad en la cual vive (de ahí las diferencias entre grupos y personas), pero cada cual posee la capacidad –más o menos grande– de combinar estos cassettes a su antojo (Martucelli, 2007, pp 23-24).

Para llegar a consolidar estas figuras a nivel metodológico se procedió a emprender un tercer- y más complejo- nivel de análisis. Dentro de la presentación de los datos de cada una de las dimensiones que se estipulaban en el cuadro de doble entrada (Anexo 5), se halló que los códigos nominales que sustentaban los relatos podían, a su vez, reagruparse bajo otras categorías, de esta manera, se asignaron nuevos códigos nominales que respondían a una visión mucho más general dando paso al establecimiento de cada una de las figuras de la experiencia (Ver Tabla 33).

**Tabla 33**

*Nivel 3. Análisis del trabajo de campo: las figuras de la subjetivación.*

<b>Ejemplos de Código Nominal</b>		<b>Figura de la acción o nuevo código nominal</b>
<b>Escenario familiar</b>	<b>Escenario Escolar</b>	
Callar	Soportar	Experiencias Resignadas
Dar la razón	Ignorar	
Comprender	Tolerar	
Cubrirse	Aparentar	
Tolerar	Cortar la relación	
Llegar tarde	Alejarse	
Esconderse	No dar confianza	
Contestar entre dientes	Atacar	Experiencias Reactivas
Desahogarse	Maltratar	
Inconformismo Rabia	Confrontar /Parar Devolver	
Clandestinidad	Pedir ayuda a la familia para maltratar	Experiencias Estratégicas
Obedecer en apariencia	Dañar Acudir a los amigos para maltratar	
Ser noble en apariencia	Esconder cosas	
	Insultar a través de otros	
Inconformismo Sinsabor Crítica Cambio	Aspiración al cambio Mejora Ambición /Visión	Experiencias Críticas

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo

En este orden de ideas, este capítulo abordará cada una de estas figuras teniendo en cuenta que estas son el resultado de una determinada articulación de las lógicas de la acción. En

algunas experiencias primará la integración; para otras, la estrategia o la subjetivación, pero lo importante es advertir que estas figuras constituyen un punto importante para comprender el fenómeno del maltrato en los contextos rurales.

### 7.1. Experiencias resignadas

La *experiencia resignada* se encuentra constituida, principalmente, por la lógica de la integración, es decir, en estas experiencias los jóvenes conciben el maltrato de manera similar a como lo hace la familia en el proceso de socialización: como un medio que facilita forjar y encauzar el comportamiento en su carrera formativa, por ende, existe una cierta comprensión por parte de los jóvenes acerca del porqué se es objeto del maltrato. En este tipo de experiencia el compromiso de este sujeto con su socialización es tal que puede llegar a abandonarse en el establecimiento de este tipo de relaciones de violencia; para los jóvenes el maltrato en el escenario familiar es algo que se han ganado, que es consecuencia de sus propias acciones y que, por lo mismo, deben asumir con total resignación. Esta figura se asemeja a la *figura alienada* propuesta por Dubet y Martucelli (1996) en donde el sujeto se somete al orden establecido abandonando toda capacidad de crítica y de subjetivación (Ver Figura 24).

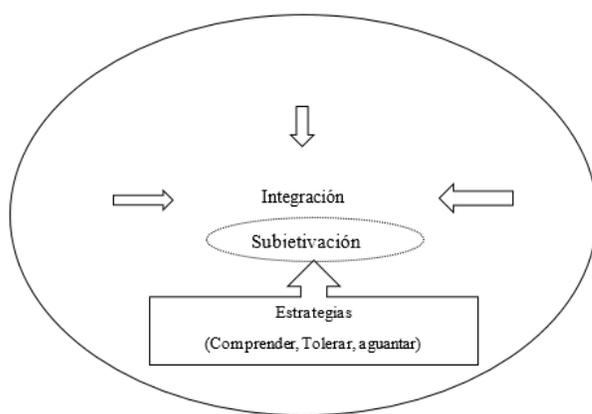


Figura 24. Figura de la Experiencia Resignada.

Fuente. Elaboración propia.

Nota: Esta figura es el resultado de una mayor integración sobre la subjetivación y con estrategias que le permiten al sujeto soportar el maltrato.

Uno de los factores característicos de este tipo de experiencia es que existe una correspondencia entre la integración familiar y la subjetivación; los valores que inculca la familia (trabajo, responsabilidad, respeto, entre otros) son concebidos por los jóvenes como una base importante para sus propios proyectos de vida, por ejemplo, en la subjetivación persiste la idea de la migración como una forma de romper con las relaciones de maltrato que se vive en lo rural y no pasar los trabajos que viven sus propios padres, pero, de manera simultánea, los jóvenes también advierten, y por supuesto comprenden, que las enseñanzas adquiridas en la socialización los configuran como personas integras capaces de emprender sus propias expectativas de vida cuando les llegue el momento de asumir su condición adulta.

En este último aspecto es importante advertir que existen integraciones mucho más fuertes en los jóvenes: en algunos casos estos sujetos prefieren jugar a la segura, por lo tanto, ponen como prioridad la expectativa de la familia sobre sus propios proyectos de vida, ya que consideran que sus padres siempre deciden lo mejor para ellos y que, por lo mismo, resulta más que conveniente seguir sus lineamientos.

Dentro del mismo escenario familiar, la estructura se encuentra dada y los jóvenes no parecen contrariarla, así que, a la hora de enfrentar el maltrato lo hacen con unas estrategias específicas: en primer lugar, se encuentra el acatamiento, en donde se demuestra sumisión y entrega frente al orden preexistente; en segunda instancia, sometimiento frente al castigo, que tiene que ver con asumir las consecuencias de los actos y demostrar arrepentimiento; y, finalmente, una aceptación que se da con el tiempo, es decir, en su momento el joven sufre y padece el maltrato en silencio, pero, simultáneamente, emplea estrategias que le permiten justificar que estas relaciones de maltrato ejercidas por sus padres son por un bien posterior. Esto le ayuda a soportar, ya que “Todos, a través de pruebas diferentes, interiorizan el fracaso, hacen suyas las definiciones de otros” (Dubet y Martucelli, 1996, p.441).

Frente a este punto, se puede decir que esta figura se encuentra compuesta por experiencias en que los jóvenes comparten en gran medida la socialización que viven en el escenario familiar; sin embargo, también existen pequeñas chispas- muy débiles- de desacuerdo, específicamente en la forma utilitaria que emplea la familia el maltrato para socializar. Inmediatamente después de ser objeto de esta relación de violencia, el joven toma distancia y se hace preguntas; pero las respuestas se las da a sí mismo, el joven se explica y se intenta autoconvencer de aquello que es certeza para la familia: que el maltrato se da en provecho de la construcción de un mejor sujeto. De ahí radica la importancia que tiene la lógica estratégica para los jóvenes, pues la mayoría de estas tácticas busca subsanar, anestesiar y, de algún modo, establecer mecanismos de comprensión frente a aquello que está sucediendo.

En algunos momentos el joven puede llegar a acudir a estrategias para salvaguardarse del maltrato. El protegerse de los golpes, el llegar tarde, el esconderse, entre otras formas evasivas, son pequeñas acciones que buscan mantener su integridad y es que, en estas experiencias, se puede creer erróneamente que los sujetos son huidizos porque son cobardes, pero lo que verdaderamente intentan es proteger su subjetivación en un contexto en donde resulta legítimo relacionarse mediante la violencia.

Ser resignado en el ámbito familiar no resulta del todo sencillo. Es agotador estar escapando y moviéndose cotidianamente en lugares en donde, momentáneamente, se puede estar fuera del alcance del maltrato, pero, a la par, impera un sentimiento de angustia en los sujetos al comprender que en cualquier momento tendrán que enfrentarse y plantar cara a estas situaciones. Desde esta perspectiva, se puede señalar que las estrategias de estos sujetos se caracterizan por ser tanto provisionales como temporales. En algún momento las estrategias empleadas se agotarán y los jóvenes no tendrán más alternativa que afrontar y entregarse a estas relaciones de violencia.

En lo relacionado con el escenario escolar, la experiencia resignada se vive de una manera un poco más diferenciada. Los jóvenes asisten a la escuela, primeramente, por el valor que le da la familia a los estudios. Si para la familia es importante la educación, para los jóvenes, también. Esto hace que estos sujetos se concentren en los estudios, en sí mismos y establezcan también una integración frente a las expectativas que tiene la institución escolar.

Dentro del escenario escolar rural, los jóvenes son objetos de maltrato en la dinámica de socialización. Los maestros y los pares ejercen sobre él diversas relaciones de violencia; de este modo, el joven se posiciona en medio de esta dinámica de fuerzas logrando acostumbrarse a aquello que vive, ya que en su alienación el joven es incapaz de tomar medidas propias frente al maltrato.

En lo relacionado con el maltrato de profesor a estudiantes considera que estos malos tratos son el resultado de situaciones que él mismo se ha “buscado”, por lo tanto, como principal estrategia, cederán a la socialización antes que tomar cualquier riesgo. Para los resignados, esta estrategia se usa como un mecanismo de anticipación, de precaución y de cautela para no meterse en problemas.

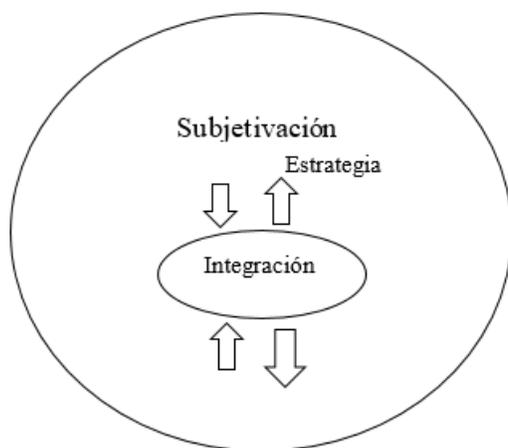
Por otro lado, también hay que analizar a los resignados en el terreno de las relaciones entre pares. La cautela que los caracteriza también resulta trazable en este aspecto; los resignados son selectivos, no se integran con pares que no conozcan con suficiente anterioridad. Deben estar seguros con quien se juntan, puesto que, si no escogen con previsión seguramente serán objeto de malos tratos y se encontrarán en serios problemas con la normatividad escolar. En este sentido, sus relaciones de amistad son contadas, prefieren tener pocos amigos para no exponerse a la violencia; la relación con los otros resulta frágil. Son capaces de “cortar”, “dejar de hablar” o “alejarse de alguien” si los defraudan. En este último aspecto, los resignados no tienen mucho que pensar, y es que se inclinan más por eludir los problemas antes que pretender resolverlos.

Para esta clase de experiencia el maltrato se encuentra encarnado en un sujeto, por ende, si se evita una relación particular, inmediatamente será erradicado el problema de raíz.

En el escenario escolar, los resignados también huyen, evitar relacionarse con los demás o no pasar por ciertos lugares, pues en estas experiencias existe una aceptación del maltrato como parte de la cotidianidad. Persiste en el joven una especie de desesperanza frente a la intervención del maltrato, en tanto que consideran que lo único que se puede hacer frente a este problema es tratar de lidiar con este asunto estableciendo estrategias que les ayuden a reducir sus impactos y consecuencias.

## 7.2. Experiencias reactivas

En las experiencias reactivas, a diferencia de las resignadas, la subjetivación toma distancia de las prácticas de socialización. Si en el escenario familiar el maltrato es una manera común de socializar, para el sujeto estas relaciones no son aceptables, por lo mismo, el joven es capaz de reaccionar a estos comportamientos de una manera contestataria demostrando tanto su inconformidad como su punto de vista (Ver Figura 25).



*Figura 25.* Figura de la Experiencia Reactiva.

Fuente. Elaboración propia.

Nota: en esta figura la subjetivación impera sobre la integración y las estrategias son reaccionarias.

Ahora bien, es necesario señalar que, aunque en el núcleo familiar esta clase de experiencias son reducidas, existen. En ciertos momentos los jóvenes responden el maltrato de sus padres en igual proporcionalidad, pero dicha reacción, como se vio en el capítulo cinco, posee unas implicaciones y consecuencias en donde se pone en juego la integridad de estos sujetos; sin embargo, al persistir la lógica de la subjetivación en esta figura, el joven considera que ningún precio es demasiado alto para afianzar su propio punto de vista.

Dada la rigidez de la familia rural, muchas veces los jóvenes se encuentran imposibilitados para expresar de manera inmediata su perspectiva por el establecimiento de relaciones de maltrato, por lo tanto, se ven obligados a recurrir a estrategias que los llevan a desahogarse *in situ*, pero de manera más leve y menos perturbadora para la autoridad. El responder en voz baja, el golpear objetos o llorar con rabia, se vuelven en otros medios que los llevan a descargarse y a poner sobre la mesa su desazón. No es fácil para los jóvenes rurales ser reactivos, pues para ellos el “tragarse” esos sentimientos no es un camino factible, aunque, a veces, no haya otra alternativa.

Frente a los sentimientos que produce en estos jóvenes el maltrato familiar se encuentra, en mayor medida, la rabia, y en segunda instancia, la frustración. El sentimiento de rabia se da principalmente porque los sujetos reconocen que el maltrato es injusto e innecesario y saben que existen otras formas de educación fuera de la violencia; y, en lo relacionado con la frustración, este sentimiento se produce por inflación, es decir, la ira y la incapacidad para expresarla los carcome, lo que los lleva a generar múltiples esfuerzos por mantenerse dentro de la posición familiar que les ha asignado la autoridad desde su nacimiento. En resumen, en las experiencias reactivas persiste una distancia crítica frente a la socialización, lo que les genera estar en constante conflicto con aquellos preceptos y tradiciones que intentan gobernarlos.

En cuanto al escenario escolar el asunto cambia. Si bien, reconocen la importancia de la escuela en sus propios proyectos de vida, simultáneamente, también advierten que la institución hace uso de maneras de socializar que atentan contra su propia subjetividad; por ello, van a intentar mostrar su inconformidad, pero de una manera similar a como se hace en la familia, es decir, haciendo uso de formas no tan directas que, aunque no son totalmente reparadoras, sí deslegitiman el trabajo que hace la institución. El no estar de acuerdo con los castigos, el mirar mal, insultar de manera clandestina a un docente o ponerle un apodo, resultan una de las maneras en donde se evidencia toda la criticidad que tienen estos jóvenes frente al sistema.

Por otro lado, en lo que tiene que ver con las maneras en cómo se relacionan con los pares, hay que decir que los jóvenes rurales establecen nexos complejos. Los sujetos que se agrupan en la *figura de la experiencia reactiva* actúan en espejo frente al trato que reciben, por ejemplo, si el trato de su par es respetuoso y cordial responderán recíprocamente a esta relación; pero, si, por el contrario, se establecen malos tratos, el joven simplemente actuará de la misma manera y, por supuesto, no habrá ninguna clase de arrepentimiento en ello.

Y es que en las experiencias reactivas existe una relación con el maltrato de carácter netamente instrumental, es decir, el maltrato se considera como una de las principales formas para erradicar esta misma tipología de la violencia escolar.

De ahí radica una de las diferencias con las experiencias resignadas. Para los resignados el maltrato está ahí y se puede convivir con él; pero, para los reactivos, el maltrato resulta tanto incómodo como estorboso, por ende, consideran que es una prioridad eliminar este tipo de relaciones usando la misma estrategia del enemigo; los jóvenes aplican el principio del “ojo por ojo” y el de “fuego con fuego”.

Sin embargo, lejos de apagar y erradicar el maltrato parece que las estrategias que emplean los reactivos aviva la “llama”. En muchas experiencias de los jóvenes se puede apreciar

que el maltrato que se devuelve nunca se encuentra en igual medida; en la acción del sujeto nunca se busca hacer sentir al otro de la misma manera, sino peor, por eso, el reaccionar, el responder y el dañar al otro puede atrapar al joven en un ciclo infinito de reproducción de la violencia. No es consciente de que las maneras con las que lucha contra el maltrato pueden llegar a beneficiar la persistencia de este fenómeno dentro del escenario escolar.

Otra de las características principales de este tipo de experiencias es el factor tiempo. Un joven reactivo no espera, sino que responde de manera casi inmediata al maltrato. Cree que, si dilata o pospone, el maltrato prevalecerá sobre él mismo y terminará por afectar su vida y su contexto, por consiguiente, reaccionan casi sin pensar en las consecuencias que les traerá la normatividad institucional. Su meta es acabar este tipo de relaciones de raíz y sin dar largas para salvar sus creencias y su integridad como sujeto.

Frente a la justificación que los jóvenes dan a este tipo de acciones se encuentra, encabezando, la defensa. Muchos de estos sujetos señalan que no reaccionarían de ese modo si los demás les dieran un trato justo, así que mantienen una distancia con lo emocional, ya que argumentan, o al menos se autoconvencen, de que los daños y costos que sufre el agresor él mismo se los ha buscado. Este último elemento hace que los reactivos actúen con la mayor seguridad, por ejemplo, si el agresor denuncia ante los representantes escolares aquello que le hicieron, tendría que confesar también aquello que hizo, por ende, emerge en este punto un factor de clandestinidad y complicidad en el maltrato entre pares en los contextos rurales.

### **7.3. Experiencias estratégicas**

Las experiencias estratégicas se encuentran compuestas, en gran medida, por la lógica de la estrategia, así como una equivalencia entre la integración y la subjetivación. Los estratégicos no son como los reactivos, por el contrario, son jugadores natos, se mueven por la estructura y esperan una oportunidad para el desquite; su paciencia les permite dos cosas: en primer lugar, no

entrar en conflicto con los otros, y en segunda medida, reafirmar su distancia crítica frente al maltrato (Ver Figura 26).

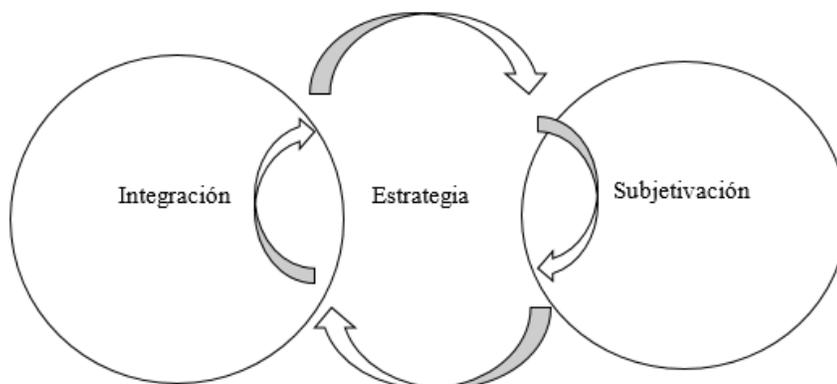


Figura 26. Figura de la Experiencia Estratégica.

Fuente. Elaboración propia.

Nota: la lógica estratégica le permite al sujeto moverse entre la integración y la subjetivación.

Así las cosas, se puede advertir que las experiencias estratégicas comparten ciertos elementos de la subjetivación de los reactivos, específicamente en el punto de considerar que el maltrato no es justo y que una forma de erradicarlo es empleando las mismas estrategias del maltratador; sin embargo, ellos se distancian en el factor tiempo. El estratégico no reacciona *in situ*, pues es consciente de que si lo hace de ese modo puede llegar a tensionar y entrar en conflicto con la normatividad escolar.

En el escenario familiar, los estratégicos son maestros en el camuflaje; sus artilugios los lleva a aparentar el estar de acuerdo con el orden de las cosas, por eso hacen uso de la obediencia como estrategia. Se entregan a la autoridad, reafirman su posición en la familia y crean toda una atmósfera de sumisión para no ser reprendidos y proteger su propia subjetividad.

Se puede decir que casi nunca son objeto de maltrato en la familia, sus estrategias son tan afinadas que muchas veces logran salirse con la suya. Conocen en detalle el escenario, los

integrantes de su familia, cómo actúa la autoridad, los valores y las reglas, y este conocimiento lo usan para hallar quiebres que les permite vivir en simultáneo su condición juvenil y el rol impuesto de hijo.

Frente a los sentimientos impera la satisfacción de no ser descubiertos, el consolidar sus estrategias para alcanzar sus propósitos los llena de cierto orgullo, y es que este honor no resulta vano. Sus estrategias se han consolidado mediante prueba y error: las caídas y el ser objeto del maltrato por parte de la familia provocan en ellos ciertos aprendizajes; año tras año van puliendo cada una de sus tácticas hasta que se vuelven cada vez más efectivas y eficientes.

Así como se planteó arriba, a los estratégicos no les gusta entrar en conflicto con las normas impuestas porque reconocen que acatarlas significa beneficios y posibilidades (apoyo familiar, suplir necesidades básicas, enseñanza de habilidades); sin embargo, este aspecto no lo consideran como un fin último, así como lo hacen los resignados. Para los estratégicos la aceptación de las normas son una base importante que va a apoyar el logro de sus metas: emigrar, iniciar sus estudios o trabajar.

En cuanto al escenario escolar, estos jóvenes se encuentran integrados parcialmente. Su tránsito por allí se da por el valor utilitario de conseguir otra cosa, es decir, ven en los estudios simplemente como un requisito para emprender sus proyectos de vida; no obstante, esto no quiere decir que este aspecto no sea importante, los jóvenes reconocen que sin la educación su proyecto se vería entorpecido o retrasado, por lo que tratan de cumplir con lo mínimo, no descuidar lo académico y mantenerse dentro del sistema escolar hasta culminar con sus estudios.

A causa de lo anterior, van a procurar mantener su posición de estudiantes y no entrar en conflicto con la organización escolar; de este modo, aparece un choque entre la postura crítica que tienen acerca del maltrato con la legitimización que hace la institución del mismo. Los jóvenes estratégicos advierten que las relaciones de violencia institucional afectan su

subjetividad, ya que no las considera justas, pero, lejos de responder de una forma contestataria, como lo hacen los reactivos, prefieren estudiar sus movimientos para actuar con sigilo y discreción, y de esta forma no despertar los mecanismos de disciplinamiento que tiene la institución escolar rural.

Así como el reactivo, el estratégico busca devolver el maltrato, pero antes de hacerlo, estudia con anterioridad el terreno, es más metódico e intenta que su golpe sea tan certero que no lo lleve a ser implicado en los hechos. Sabe que no puede actuar directamente en contra de los profesores, por ello, busca dañar sus pertenencias, afectar su imagen a las espaldas y desplegar una serie de estrategias que reafirmen su inconformidad frente al maltrato en la relación profesor-estudiante.

La postura que tiene sobre aquello que hacen resulta, igual que los reactivos, como unas acciones más que legítimas, debido a que él mismo considera que dichas actuaciones responden más a una defensa que a un ataque; su propósito, en resumen, consiste en mantener un equilibrio en el trato. Él nunca actuará de manera espontánea y sin razones específicas, sino en consecuencia con el maltrato recibido.

En el escenario escolar rural sus estrategias les posibilita pasar desapercibidos; estos sujetos, al fingir estar integrados, pueden llegar a adquirir el mismo “tono” de los resignados y, de esta manera, camuflarse eficazmente en el paisaje escolar. Y es que, si sus estrategias le han permitido nunca ser descubiertos, la institución no los verá como un problema.

En lo relacionado a los sentimientos que experimentan los estratégicos por el maltrato escolar, se encuentran el resentimiento y el rencor. Al no poder reaccionar de otra manera al maltrato recibido, estos sujetos deben forzar su rostro para mostrar aquello que está en contravía de su subjetivación, es decir, resignación y sumisión. Bajo esta dinámica, los jóvenes deben ser

capaces de disimular y guardarse estos sentimientos como una pesada carga que, con el tiempo y de manera perfectamente planeada, tiende a ser evacuada.

Respecto al maltrato entre pares, la dinámica no dista mucho. Para los sujetos es importante descargar el maltrato del cual han sido objeto; pero, para lograr este objetivo, deben estudiar la jugada, sopesar las alternativas y ejecutar el “golpe”. A ellos les aplica la expresión: “Tirar la piedra y esconder la mano”, sus estrategias tienen que llevarlos a provocar el conflicto, y, simultáneamente, no dejar pistas que los incrimine y los lleve a responsabilizarse por lo sucedido.

Bajo esta dinámica, en la mayoría de ocasiones los estratégicos prefieren ser autores intelectuales del maltrato, pero no autores materiales del mismo, en otros términos, ellos se inclinan por organizar, tramar y programar, evitando ejecutar con sus propias manos, pues se verían en serios aprietos institucionales o con los mismos pares; por eso ellos pueden hacer uso de otras personas para maltratar (amigos, familiares); buscan escenarios en los cuales no haya consecuencias (fuera de la institución, sitios poco transitados); también pueden meterse con las pertenencias de otro (dañar objetos personales, esconder pertenencias); o generar habladurías (chismes, rumores, calumnias). Y es que todas estas estrategias tienen algo en común: es difícil rastrear a los responsables. Si por azar la institución llega a tener indicios de su responsabilidad en estos actos, los estratégicos despliegan mecanismos de choque como última alternativa, ellos negarán que se encuentran implicados y buscarán culpabilizar a otros.

Otro de los aspectos que hay que señalar es que en las *experiencias estratégicas* la relación con los pares se mantiene -no exclusivamente- un valor de interés. El estar con los más fuertes, con aquellos que se pueden llegar a manipular o aquellos amigos que les permiten sentirse respaldados cuando se es objeto del maltrato, puede llegar a convertirse en un factor de protección o un insumo importante para ejecutar un “ajuste de cuentas”.

Finalmente, así como sucede con los reactivos, los estratégicos consideran que el maltrato debe combatirse por ser una relación que muchas veces resulta incómoda en el trato social, en ese sentido, se echa mano del mismo maltrato para enfrentar estas situaciones, aunque como se vio en el numeral anterior, esto conlleva a una reproducción de la violencia. Los estratégicos contribuyen a que el clima escolar sea agreste, a que la mayoría de los jóvenes argumenten que son situaciones que siempre se dan y que hacen parte de la cotidianidad de este escenario social.

#### 7.4. Experiencias Críticas

En contraposición a las experiencias antecesoras se halla las *experiencias críticas*. Estas experiencias se enmarcan principalmente en un proyecto de posibilidad para los jóvenes rurales, por lo tanto, la lógica de la subjetivación se va a enfrentar con la integración y se va a acudir a la estrategia desde una visión netamente utilitaria capaz de posibilitar cambios y transformaciones en los diferentes escenarios de práctica en donde transitan estos sujetos (Ver Figura 27).

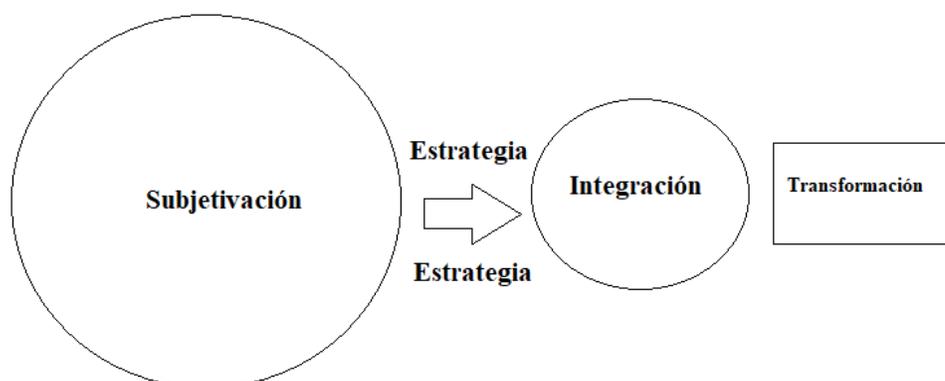


Figura 27. Figura de la Experiencia Crítica.

Fuente. Elaboración propia.

Nota: la subjetivación supera a la integración y hay un valor utilitario de la estrategia para que el joven cambie su propio contexto.

Una de los rasgos más llamativos de esta figura es que la subjetivación se encuentra completamente enfrentada a la integración. El joven nace en un contexto en donde resulta común y natural ser socializado mediante el maltrato; pero esto no significa que este sujeto asuma esta realidad y se encuentre de acuerdo con estas maneras, por el contrario, persiste un sinsabor que va más allá del inconformismo, en tanto que reconoce que sus prácticas o estrategias pueden llegar a transformar su propio contexto y poner fin a esta clase de situaciones.

Los jóvenes que se encuentran agrupados bajo las *experiencias críticas* se caracterizan por ser mucho más sensibles para detectar y reconocer una relación de maltrato; ellos, a diferencia de las demás figuras, identifican fácilmente los efectos, el daño que provoca en los sujetos y las consecuencias físicas y psicológicas de este tipo de hechos; esta sensibilidad es la que los lleva, a fin de cuentas, a problematizar estos comportamientos y a indagar posibles salidas.

En el escenario familiar las *experiencias críticas* se manifiestan haciendo un exhaustivo análisis de la situación. Sus padres siempre han estado en una posición autoritaria que acalla y reduce las libertades individuales; esta situación genera que los jóvenes piensen en otras maneras de relacionarse con sus cuidadores en donde persista el respeto y la escucha, por consiguiente, intentan acudir a diferentes estrategias para ser escuchados, a buscar espacios para establecer diálogos y charlar con sus padres sobre sus propios gustos y visión de futuro.

El rechazo y aversión al maltrato que sufrieron en la familia es tal, que lleva a estos sujetos a descontar este tipo de relaciones de sus propios proyectos de vida. En sus futuras familias no habrá espacio para el maltrato y primará los derechos de cada quien, así como una educación democrática en donde exista guía, consejo y diálogo; si ellos sufrieron con el maltrato, sus hijos no tienen ninguna razón para vivir lo mismo. Esta actitud es la que los lleva a poner fin

al maltrato familiar, pues desde su visión no son reproductores, ni conductores ni objetos de este tipo de violencia.

En lo relacionado con el escenario escolar las *experiencias críticas* tienden a materializarse mucho más en estrategias colectivas que individuales, por ejemplo, para combatir el maltrato que se da en las relaciones maestro-estudiante, los sujetos consideran importante intervenir el marco legal y fundacional de la institución escolar rural porque reconocen que allí reposan los principios que soportan y validan el maltrato dentro de la cultura escolar. De este modo, buscan reformar el marco jurídico institucional haciendo un llamado a una construcción colectiva y al diálogo concertado entre ellos y las autoridades escolares, solo así los más jóvenes dejarían de vivir experiencias relacionadas con el maltrato y se rompería el ciclo de la violencia.

Esta estrategia difiere a la hora de enfrentar el maltrato entre pares, en estas situaciones los jóvenes sí consideran valioso acudir a lo individual. El encuentro con el otro, el diálogo, el análisis de las causas y consecuencias que ha tenido este tipo de relación, constituyen para estos sujetos un insumo importante para finiquitar el maltrato entre pares en el escenario escolar. Cabe advertir que los jóvenes consideran que estas estrategias individuales pueden llegar a tejer una dinámica colectiva que lleva a consolidar una cultura escolar sin violencia.

Asimismo, hay que señalar que estas experiencias no son simplemente soñadoras, por el contrario, estos jóvenes se encuentran completamente comprometidos y tienen proyectos concretos que buscan erradicar estas formas de relación de su vida y también de las personas que los rodean. Su subjetivación siempre los lleva a pensar en el colectivo, ya que tienen una visión clara de lo que quieren en el escenario familiar y escolar y buscan, a través de diversas estrategias, consolidar sus proyectos.

Finalmente, pero no menos importante, existe una última característica de las experiencias críticas y es, precisamente, que esta actitud y postura frente al maltrato resulta

contagiosa. El ser sensible a este tipo de violencia, el problematizar y el diseñar medidas que combatan estas dinámicas, hace que los sujetos que se encuentran bajo figuras alienadas puedan ser animados o estimulados para transformar sus propias condiciones sociales.

## Conclusiones y Recomendaciones

El maltrato ha pervivido en las diferentes capas de la sociedad incluyendo, por supuesto, a los contextos rurales. En estos espacios, el maltrato ha existido desde siempre, solo que se camufla dentro de la cultura y logra naturalizarse; sin embargo, las nuevas disposiciones jurídicas y la sensibilidad social acerca de la violencia ha sacado a flote este problema en busca del análisis y la necesidad de determinar la magnitud de este viejo fenómeno.

En los contextos rurales el maltrato, como tipología, posee un rasgo particular y es, precisamente, que se adapta a las condiciones sociales y culturales del territorio, es decir, por ser rural tiene unas características que difieren si se manifestara en otros contextos. Uno de los atributos que tiene el maltrato en los contextos rurales es que tiene un impacto mucho más fuerte que en las áreas urbanas, pero- y pese a ello- no se le presta mayor atención, en otros términos, en los contextos rurales el maltrato se agazapa bajo un “velo” que le permite ocultarse y operar con total normalidad y, aunque aqueja, no es visto como un problema.

Esta primera característica permitió evidenciar la verdadera dimensión del fenómeno, por consiguiente, resultó una ventaja para esta investigación abordar el maltrato desde diferentes escenarios, pues este tipo de relación (dado su tamaño) no se limitaba exclusivamente a lo escolar.

En este orden de ideas, la familia rural empezó a tomar protagonismo a la hora de analizar el maltrato. Para los jóvenes sus experiencias con esta tipología se encontraban directamente asociadas a su vida familiar; desde muy temprana edad se sufría los impactos y consecuencias de esta violencia ejercida por sus padres y cuidadores; no obstante, y de ahí la invisibilidad del maltrato, estos sujetos al estar siempre relacionados de estas maneras, se

generaba en ellos una alienación, un conformismo y un acostumbramiento a estas formas de relación.

Ahora bien, al profundizar en el escenario familiar, se pudo hallar que la familia aún permanece hermética a las nuevas disposiciones jurídicas en las cuales se perfila a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, conservando una jerarquía definida en donde se valora, principalmente, la obediencia, la autoridad y el desprecio por los derechos de los otros. La estructura familiar rural, aunque fuerte y estática, no logra un completo dominio y sumisión del joven. En este sujeto persiste una lucha por el reconocimiento de sus derechos y la erradicación de toda forma de violencia sobre su propia vida y la de los otros: el joven rural critica, replantea y establece proyectos que evidencian su separación con la estructura social que busca determinarlo a costa de la renuncia de su propia subjetividad.

En lo concerniente al escenario escolar, se puede identificar que el joven valora este espacio fuera de lo meramente académico; en la escuela puede encontrarse con sus pares, vivir experiencias juveniles y pensar acerca de su futuro; sin embargo, y al igual que sucede en el escenario familiar, halla trabas que le impiden gozar de sus derechos. El maltrato de profesor a estudiante se convierte en el principal obstáculo. Los maestros rurales ven en los jóvenes sujetos incompletos y faltos de juicio; dicha concepción es la que, a fin de cuentas, valida que en la relación pedagógica se establezcan relaciones de violencia.

Este maltrato genera malestar en los jóvenes y les impide disfrutar de la escuela rural como un espacio netamente juvenil. Estos sujetos consideran que sus maestros no los escuchan, que no pueden confiar en ellos y que dentro de la organización escolar los estudiantes son accesorios por encontrarse en la base de la pirámide. La distancia entre profesor-estudiante, además de generar malestar, da cabida a otros problemas dentro de la escuela rural como el maltrato entre pares.

El maestro rural al considerar que posee un estatus diferente al del joven y al desconocer sus derechos como sujetos, lleva a invisibilizar y a minimizar los problemas que sufren. La distancia entre estos sujetos es tal que experimentan la institución escolar de manera diferente. Para los maestros la escuela rural, aunque tiene desventajas por la distancia geográfica, la infraestructura y la falta de recursos, es un “remanso de paz”; mientras que para el joven la dinámica escolar resulta muchas veces agreste por los problemas con sus maestros y con sus pares.

Las situaciones de maltrato resultan cotidianas en los contextos rurales. Los derechos de los jóvenes se vulneran y, dentro del contexto social, estos sujetos son parcialmente reconocidos: hay trabajo infantil, violencia intrafamiliar de padres a hijos, maltrato de profesor a estudiantes y entre los mismos pares. Estos sucesos, claro está, ocurren dentro de un marco jurídico que penaliza esta clase de actuaciones.

Desde el ámbito internacional, la Convención de los Derechos del Niño (CDN), por ejemplo, que busca regular todas las situaciones en las que se involucran los niños, niñas y adolescentes, especialmente en lo que tiene que ver con la protección y el cuidado contra todas las formas de violencia que atenten e irrespeten la dignidad de estos sujetos, no impactan dentro de los contextos rurales colombianos.

Si bien es cierto, el país en los últimos años ha diseñado una normatividad específica frente a estas dinámicas de relación, esta aún es insuficiente. Surge la Constitución Política (Congreso de la República, 1991), en donde en su decreto 44 se enuncia los derechos fundamentales de los niños y la protección de los mismos; también aparece el Código de Infancia y Adolescencia (Congreso de la República, 2006) que lleva a asegurar estos principios y pretende el pleno desarrollo de estos individuos fundamentados en relaciones de igualdad, comprensión y reconocimiento de la individualidad; y, por último, la ley 1620 de 2013

(Congreso de la República, 2013) que busca que el escenario escolar sea un espacio social en donde se garantice el goce y el disfrute de los derechos de los menores. Sin embargo, estos hitos jurídicos- por más amplios que sean- no han sido una garantía real para el reconocimiento de los jóvenes rurales como sujetos de derecho.

La dinámica entre la normatividad y la realidad social resulta ambivalente. Por un lado, el ámbito jurídico ha puesto en tela de juicio aquellas relaciones verticalistas y de autoridad que imperaban antaño; pero, por el otro lado, y en contravía de estos preceptos, en los contextos rurales se mantiene una cultura que normaliza las relaciones de violencia contra los niños, niñas y jóvenes. Las justificaciones que se esgrimen y que, a fin de cuentas, normalizan el maltrato en el escenario familiar y escolar van desde el “disciplinamiento”, la “corrección” y el castigo “moderado” con el objetivo de “formar” al otro.

Esta desprotección jurídica frente al maltrato es lo que finalmente obliga al joven rural a establecer una serie de estrategias para moverse, eludir y burlar la estructura social que los determina. Las estrategias que emplea responden a naturalezas variadas, desde estrategias pasivas hasta las más contestatarias. Sin embargo, los jóvenes no solo pueden ser definidos por las maneras como sortean el maltrato, por el contrario, también aparece un posicionamiento particular y una crítica de estos sujetos sobre estas dinámicas que padecen.

La principal crítica de los jóvenes consiste en que a pesar de que el maltrato, en ambos escenarios, intenta acallarlos, ellos aún persisten en ocupar la posición social que por derecho tienen. Lo anterior permite identificar que los jóvenes difieren de su integración, estableciendo una posición crítica frente a las dinámicas sociales que enfrentan. Las figuras de la subjetivación dan cuenta de esto, por ejemplo, en las experiencias *resignadas*, aunque cerca de la socialización su postura crítica busca evitar el maltrato. En las *reactivas* aparece una crítica mucho más contestaria devolviendo aquello que reciben. Las *estratégicas*, al igual que en las reactivas,

buscan regresar, pero buscando diversas maneras para no comprometerse; y, por último, en las experiencias *críticas*, hay una completa aversión al maltrato y a la reproducción del mismo. Estas figuras coinciden en un aspecto: el maltrato genera afectaciones en el sujeto y los jóvenes buscan encarar este fenómeno de diversas maneras.

La identificación de estas figuras constituye un esfuerzo importante para conocer los registros de la acción, pero no tienen el cometido de describir, determinar o etiquetar a unos sujetos. Las figuras ayudan a conocer las lógicas que las constituyen una determinada acción. Identificar una figura para el campo de la violencia escolar significa poner en el mapa a un sujeto y ver las múltiples dimensiones que lo componen. No todos reciben el maltrato de la misma forma ni mucho menos tienen una visión similar sobre este fenómeno, pues los jóvenes son actores plurales.

Esta última consideración evidencia la pertinencia de la teoría de la Sociología de la Experiencia dentro del aparatage teórico y metodológico de esta investigación. El mostrar al sujeto relacionado con la estructura y evidenciar cómo este individuo logra constituirse como actor, pese al maltrato que vivencia cotidianamente, posibilitó comprender el fenómeno desde una perspectiva compleja y situada; sin embargo, esta teoría no actuó sola pues sin el modelo NES, no hubiera sido posible conocer a profundidad a los sujetos, sus experiencias y perspectivas de vida, así como a identificar aquello que los aqueja y acceder a su dimensión más humana. En definitiva, los NES aunados a la teoría de la Sociología de la Experiencia posibilitó que los jóvenes tomaran conciencia acerca del maltrato padecido. Desde la primera sesión, cuando se identificó el problema particular y se permitió el diálogo entre todos los participantes, se pudo resignificar la mayoría de las situaciones narradas por los jóvenes; en el transcurso del trabajo de campo se generó una comprensión social del fenómeno, de esta manera, no solamente se conoció las características de esta tipología de la violencia en los contextos rurales, sino

también se pudo tomar conciencia sobre los cambios y las maneras en que se puede actuar frente a este problema. Los NES generaron ciertos rompimientos- o desplazamientos- frente a las maneras como los jóvenes concebían hasta ese momento el maltrato, es decir, como una situación habitual, natural e inevitable. En las últimas sesiones se puede evidenciar en los enunciados de los estudiantes cierta perspectiva de futuro en donde no hay lugar para esta violencia microsocia.

Ahora bien, frente a la relación que existe entre las prácticas pedagógicas y las formas de maltrato ejercidos de profesor a estudiantes en la escuela rural, se puede señalar que resulta ser una conducta mucho más abierta que en los contextos urbanos. El estatus del docente rural sumado al apoyo familiar a las mismas dinámicas escolares genera cierta legitimidad -y complicidad- para ejercer esta relación de violencia contra los niños, niñas y adolescentes. Si bien, los maestros rurales consideran que este tipo de relación no entra en la categoría de violencia, en tanto que sostienen que estas acciones tienen fines “formativos” y “disciplinares”, estas acciones generan malestar y sentimientos de injusticia en los mismos jóvenes rurales llegando a motivar su salida del sistema escolar.

En este orden de ideas, se puede decir que tanto la escuela rural como los mismos docentes permanecen herméticos a los nuevos lineamientos jurídicos que reconocen a los jóvenes como sujetos de derecho. Dentro de la documentación institucional se habla de democracia y de respeto por los derechos; sin embargo, es en la misma cotidianidad escolar en que estos principios son dejados de lado para que la institución escolar cumpla una función netamente instrumental, es decir, integrar a ese sujeto a un proyecto mucho más amplio sin importar las particularidades ni las diferencias.

En cuanto a las principales relaciones que persisten entre el maltrato ejercido en escenario familiar y el escolar se puede identificar tres convergencias. En primer lugar, en ambos

escenarios persiste un desconocimiento de los derechos de los niños, niñas y jóvenes, en tanto que la mayoría de prácticas de socialización que encuentran mediadas por el maltrato; no obstante, dichas relaciones no son vistas como problemáticas por quienes las ejecutan, por el contrario, existe una concepción positiva de estos actos si son llevados a cabo de manera “moderada” y con un argumento netamente “formativo”. En segundo lugar, y en contra parte, los jóvenes ven estas situaciones de una manera negativa, lo que, a fin de cuentas, los obliga a asumir una posición frente a estas acciones: acostumbrarse, maltratar, vengarse o modificar estas relaciones, son dinámicas subjetivas que emprenden los jóvenes para lidiar con esta tipología de la violencia en sus propios contextos. En tercer lugar, el que el escenario familiar se encuentre al servicio del escenario escolar, hace que la escuela solicite a la familia cumplir con unas funciones disciplinarias y así ejecutar un maltrato mucho más directo y contundente. Si bien, como se demostró, la escuela rural y sus representantes abiertamente puede ejercer el maltrato contra los menores, los maestros rurales, por la propia reglamentación y regulación de su ejercicio, prefieren que estas relaciones las realicen los mismos padres de familia. Esta dinámica hace que el joven rural tensione estos dos mundos, por un lado, ve la escuela como un espacio en donde puede ser joven, aunque eso implique en algunas ocasiones cumplir el rol de estudiante; y, por el otro lado, el tradicionalismo y las relaciones verticales que experimenta dentro de la familia obliga a que los jóvenes deban mantener estos dos escenarios completamente desvinculados, solo de esta forma pueden disfrutar de su vida juvenil.

Frente a las recomendaciones que suscita esta investigación, es valioso señalar que el campo investigativo de la educación rural debe abrir espacio a los estudios de violencia escolar, y es que sus propuestas siempre han versado sobre lo mismo: atender la cobertura, la calidad, diseñar estrategias pedagógicas, políticas educativas, entre otras; dejando de lado los sistemas de relaciones que funcionan dentro de la escuela rural. Si inicialmente se adopta las diversas

herramientas que puede proporcionar las ciencias sociales es posible llegar a comprender cómo funciona esta institución y, de manera simultánea, le permite al campo de los estudios de la educación rural hacer propuestas sustentadas, mucho más situadas y pertinentes.

A su vez, también es importante advertir para las futuras investigaciones que cuando se trabaja en un contexto rural, no se está hablando de una unidad etérea, todo lo contrario, el contexto se encuentra estructurado por unos sujetos que construyen variados significados sobre los fenómenos que acaecen en su propio escenario, por ende, resulta inevitable tener en cuenta la opinión y visión de mundo de estos individuos para construir un problema y un objeto investigativo, en otros términos, los instrumentos y propósitos de estudio deben estar en sintonía con el respeto y perspectiva de los otros.

Respecto a una de las temáticas que por la complejidad del trabajo no se pudo abordar a cabalidad en esta investigación, es lo que tiene que ver con la política educativa rural que actualmente se está gestando en Colombia. El ámbito jurídico, aunque ha contemplado la protección de los derechos de los niños, niñas y jóvenes rurales, estos esfuerzos aún son insuficientes para reivindicar y darle un espacio a estos sujetos como actores sociales, por lo mismo, resulta necesario diseñar una política educativa que no solo garantice el acceso a la educación, sino también el pleno goce y disfrute de sus derechos.

Finalmente, y a la par de lo anterior, se considera importante indagar sobre la relación de las jóvenes rurales con la violencia microsocia. Como se vio en este estudio, ellas sufren mucho más que sus pares hombres de las embestidas de la violencia en los diferentes contextos de práctica (familia, escuela, relaciones de pareja, violencia de género, etcétera), por lo tanto, merece la pena emprender un nuevo estudio que analice el papel de las jóvenes en el mundo rural y llegue a ahondar sobre la perspectiva de género en estos contextos sociales.

### Referencias Bibliográficas

- Álvarez, F., & Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La piqueta.
- Andrade, L. (2002). Construcción social e individual de significados: aportes para su comprensión. *Estudios sociológicos XX (1)*, 199-230.
- Araujo, K., & Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, v.36, n. especial, 077-091.
- Arias, M., Caro, A., María, F., Henao, A., Ibáñez, A., Muñoz, J., & Peña, X. (2013). *Las mujeres jóvenes rurales en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes, Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE).
- Arriagada, I. (1995). La constitución de las familias rurales. En X. Valdés, A. Arteaga, & C. Arteaga, *Mujeres relaciones de género en la agricultura* (págs. 213-224). Santiago: CEDEM.
- Baringo, D. (2013). La tesis de la producción del espacio en Henri Lefebvre y sus críticos: un enfoque a tomar en consideración. *Quid 16 N° 3*, 119-135.
- Bayona, J (1987). *Ser maestro: una profesión peligrosa*. En: Educación y cultura. No. 13. Revista de estudios e investigaciones docentes de la Federación Colombiana de Educadores. Bogotá, diciembre de 1987. pp. 60-63.
- Becerra, C. (2001). *Consideraciones sobre la juventud rural de América y el Caribe [Versión electrónica]*. Zaragoza: Documento preparado para el Primer Congreso Mundial de Jóvenes Empresarios y Pymes.
- Berardo, M. (2019). Más allá de la dicotomía rural-urbano. *Quid N°11-Junio-Noviembre*, 316-324.
- Bohórquez, J. (2017) Estudios sobre el maltrato escolar en contextos rurales. *Una investigación. IX, No18*.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu .
- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 1 N° 1 Julio*, 1-8.
- Bourdieu, P. (1994). Espíritu de familia. En M. Neufeld, M. Grinberg, & S. Wallace, *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento* (págs. 67-79). Buenos Aires: Eudeba.
- Blaya, C., Debarbieux, E., del Rey Alamillo, R., & Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación, 339*, 293-315.
- Caggiani, M. (2001). *Heterogeneidades en la condición juvenil rural*. Ciudad de Guatemala: Memoria del XXIII Congreso de la asociación Latinoamericana de Sociología.
- Calderón Salas, M. (2005). Reflexión en torno a la(s) identidad(es); modernidad, posmodernidad y América Latina. *Revista Praxis, (57)*, 145-156.

- Cañón, L. (2011), "Caracterización de la violencia escolar relacionada con barras bravas en Bogotá". En: Colombia Típica: Boletín Electrónico De Salud Escolar.
- Castañeda, G. (2014) "Estado Del Arte: estudios sobre el Maltrato Escolar en las Interacciones Profesor-Estudiante" En: Colombia Típica: Boletín Electrónico De Salud Escolar
- Castañeda, E. (1996). Los adolescentes y la escuela de final de siglo. *Nómadas*, 1-15.
- Cataño, G. (2015). *Educación y mundo rural*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- CIDH. (2017). *Garantía de derechos Niñas, niños y adolescentes*. OEA: World Vision.
- Civera, A., & Costa, A. (2018). Desde la historia de la educación: educación y mundo. *Historia y Memoria de la Educación* (7), 9-45.
- Congreso de la República. (1991). *Constitución Política Nacional*. Bogotá: Presidencia de la República.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Ley General de Educación 115*. Bogotá: Presidencia de la República.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Ley 508. Plan de desarrollo para los años 1999- 2002*. Bogotá: Congreso de la República.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Ley 1098. Código de infancia y adolescencia*. Bogotá: Presidencia de la República.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo (2006-2010)*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación DANE.
- \_\_\_\_\_. (2013). *Ley 1622 de 2013*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Corcuff, P. (2013). *Las nuevas sociologías: construcciones de la realidad social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Cuesta, Ó. (2008). Reflexiones sobre la educación rural en el marco de la comunicación-educación. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Sergio Arboleda*, 89-102.
- Delors, J. y otros. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: Santillana Ediciones, UNESCO.
- Dato, E. Defensor del Pueblo (2006). La violencia escolar. El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006.
- Departamento Nacional de Planeación. (2016). *Tipologías de Familias en Colombia: evolución 1993-2014*. Bogotá: Departamento Nacional de planeación.
- Díaz-Aguado, M. J. (dir.) (1995): Educación y desarrollo de la tolerancia, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

- Díaz Ballén, J. (2018). *Políticas curriculares y evaluativas en educación primaria y secundaria en Argentina, Chile y Colombia: estudio de caso comparado*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Dirven, M. (2010). *Juventudes Rurales en América Latina Hoy: Fortalezas y desafíos, con acento en el empleo*. Bogotá: Taller Internacional Jóvenes: Protagonistas del desarrollo en los territorios rurales.
- Dirven, M., Echeverri, R., Sabalain, C., Candia, D., Faiguenbaum, S., Rodríguez, A., & Peña, C. (2011). *Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina*. CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe .
- DNP. (2014). *Misión para la transformación del campo: definición de categorías de ruralidad*. Bogotá: Dirección de Desarrollo Rural Sostenible (DDRS). Equipo de la Misión para la Transformación del Campo.
- Dubet, F. (2003). Las figuras de la violencia en la escuela. *Reflexiones pedagógicas, No 9.*, 27-37.
- \_\_\_\_\_. (2004). *La escuela de las oportunidades ¿qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social, vol. 16*, 39-66.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Sociología de la experiencia*. Barcelona: Complutense y Centro de investigaciones Sociológicas (CIS).
- \_\_\_\_\_. (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona : Gedisa.
- \_\_\_\_\_. (2012). *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?* Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- \_\_\_\_\_. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. *Nueva Sociedad, No 239, mayo-junio*, 42-50.
- \_\_\_\_\_. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- \_\_\_\_\_. (2014). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (2020). Los desafíos de la justicia escolar. *Ciudadanías. Revista De Políticas Sociales Urbanas (3)*, 8-24.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duverger, M. (1962). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ediciones Ariel.
- Echavarría, C., Vanegas, J., González, L., & Bernal, J. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de La Salle No. 79*, 15-40.
- Eguzki, O. (2008). Las teorías de la Sociología de la Educación en Francia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, Vol. 2, N° 2*, 46-58.

- Escobar, M., Quintero, F., García, C., Pulido, M., Sierra, L., & Roatta, C. (2004). *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia*. Bogotá: Presidencia de la República. Colombia Joven.
- Espinoza, Ó. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 17, enero- diciembre., 1-13.
- Farfán, R. (2009). La sociología comprensiva como un capítulo de la historia de la sociología. *Sociológica*, 24 (70), 203-214.
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (4), 1-18.
- Fernández, J. (1999). *Manual de política y legislación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Ferro, J., & Uribe, G. (2002). *El orden de la guerra: Las FARC-EP entre la organización y la política*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Flores de la Cruz, G. (2016). Justicia curricular: significado e implicaciones. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-16.
- Forensis, I. N. (2017). *Violencia contra las mujeres. Colombia. Comparativo años 2016 y 2017*. Bogotá: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses.
- Franco, S. (15 de Agosto de 2017). SOS por la juventud rural. *El Espectador*, págs. <https://www.elspectador.com/opinion/columnistas/saul-franco/sos-por-la-juventud-rural-column-708320/>.
- Fuertes, N., & Rodríguez, C. (2017). Niños y jóvenes en Colombia: su evolución en el periodo 2010-2016. En L. Castaño, *Colombia en movimiento 2010-2013-2016. Los cambios en la vida de los hogares a través de la Encuesta Longitudinal Colombiana de la Universidad de los Andes* (págs. 123-148). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Fundación Compartir. (2019). *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto*. Bogotá: Fundación Compartir, Premio Compartir: 20 años.
- Fundación Compartir. (2019). *Docencia Rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto*. Bogotá: Compartir.
- Fundación Empresarios por la Educación. (2018). *Ideas para tejer: reflexiones sobre la educación en Colombia 2010-2018*. Bogotá: Fundación Exe.
- García Bartolomé, J. (1991). Sobre el concepto de ruralidad: crisis y renacimiento rural. *Política y Sociedad*. 8, 87. , 87-94.
- García, Sánchez, B. (2010). Disciplina familiar y disciplina escolar. *Revista internacional del magisterio. Educación y pedagogía, Volumen 8 (44)*, 22-27.

- \_\_\_\_\_. (2017). *Contravenciones escolares. Entornos barriales e inseguridad urbana*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- García, Sánchez, B., & Guerrero, J. (2012). *Núcleos de educación social - NES*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, DIE-UD.
- \_\_\_\_\_. (2016). Elementos teóricos para una historia de la familia y sus relaciones de violencia en la transición entre finales del siglo XX y el siglo XXI. *Revista Historia y Memoria UPTC (12)*, 253-286.
- García, B., & Ortiz, B. (2012). *Los maestros ante la violencia escolar*. Bogotá: DIE.
- Girola, L. (1992). Teoría sociológica y fin de siglo. *Revista Mexicana de Ciencias políticas y sociales, Vol 37, No 148*, 125-139.
- Girola, L. (2008). Del desarrollo y la modernización a la modernidad. De la posmodernidad a la globalización. Notas para el estudio acerca de la construcción y el cambio conceptual, continuidades y rupturas en la sociología latinoamericana. *Sociológica, vol. 23, núm. 67, mayo-agosto.*, 13-32.
- Gobernación de Cundinamarca. (2016). *Plan de desarrollo de Cundinamarca: unidos podemos más (2016-2020)*. Bogotá: Departamento de Cundinamarca.
- \_\_\_\_\_. (2018). *Linea base objetivos de desarrollo sostenible departamento de Cundinamarca*. Bogotá: Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo PNUD.
- González, M. (2016). *El verdadero fin del conflicto armado: Jóvenes vulnerables, educación rural y construcción de la paz en Colombia*. Bogotá: Informe Norwegian Centre for Conflict Resolution.
- González, Y. (2004). Óxido de lugar: ruralidades, juventudes e identidades. *Nómadas N° 20*, 194-209.
- Guerra, P. (12 de Junio de 2018). Jóvenes rurales están invisibilizadas. *UN periódico*, págs. 1-6.
- Guiskin, M. (2019). *Situación de las juventudes rurales en América Latina y el Caribe. Serie Estudios y Perspectivas*. Ciudad de México: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Gutiérrez Martínez, D. (2001). Reseña de "Sociologie de l'Expérience" de François Dubet. *Estudios Sociológicos, vol. XIX, núm. 3*, 881-890.
- Guzmán, C. (2012). La violencia escolar desde la perspectiva de Francois Dubet: tensiones, reticencias y propuestas. En A. Furlan, *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (págs. 49-72). México: Siglo XXI editores.
- \_\_\_\_\_. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 71-81.
- Guzmán, C., & Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: abordajes desde las perspectivas de los alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa, Vol. 20, N° 67*, 1019-1054.

- Hernández, R. (2014). Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural. *Actualidades Pedagógicas*, (63), 15-38.
- Hernández, J. (19 de Mayo de 2018). La difícil situación de las escuelas rurales en Colombia. *El Espectador*, págs. <https://www.elespectador.com/colombia-20/conflicto/la-dificil-situacion-de-las-escuelas-rurales-en-colombia-article/>.
- Higuíta, K. (2013). Jóvenes del territorio rural en el contexto de la expansión urbana. *Revista Bitácora*, 22 (1), 109-118.
- Huberman, M. y Miles, M. (2000). Métodos para el manejo y el análisis de los datos. En C. Denman y J. Haro (comps.). Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social (pp. 253-300). Colegio de Sonora
- ICFES (2017). Las características del aprendizaje Convivencia y Paz Intimidación escolar y percepción de inseguridad en el colegio Entidad Territorial Certificada de Cundinamarca. No 7.
- \_\_\_\_\_. (2018). Cuestionario de Acciones y Actitudes Ciudadanas, prueba Saber 3°, 5° y 9° Resultados nacionales 2012 - 2015.
- Jimeno, M., & Rondan, I. (1996). *Las sombras arbitrarias. Violencia y autoridad en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Kessler, G. (2005). *Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina*. UNESCO-IIEP: Educación, desarrollo rural y juventud.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. *Conferencia impartida en la Universidad de Barcelona* (págs. 5-30). Barcelona: [www.me.gov.ar/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf).
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, vol. 19, 87-112.
- López, A. (2009). *Construcción social de "juventud rural" y políticas de juventud rural en la zona andina colombiana*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el Cinde.
- Lozano, D. (2019). Calidad educativa y cumplimiento del derecho a la educación de la población rural colombiana. *Revista de la Universidad de la Salle* (79), 41-66.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Anthropos.
- Martínez, J., & Bustos, A. (2011). Globalización, nuevas ruralidades y escuelas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 15, núm. 2., 3-12.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramática del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Lecciones de sociología del individuo*. Lima: Universidad Católica del Perú.

- Matijasevic, M., & Ruiz Silva, A. (2013). La construcción social de lo rural. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social N5, año 3, abril-septiembre 2013*, 24-41.
- Mejía Hernández, J. (2012). Incivilidad y violencia: significados de las relaciones sociales entre estudiantes de educación secundaria. *El Cotidiano, núm. 176, noviembre-diciembre*, 57-65.
- Mejía, J. (2015). Del “Payaso” al chavo “Bien portado”. Algunas “formas de ser adolescente” entre varones de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 20, núm. 67*, 1081-1104.
- Méndez, M. (2005). Contradicción, Complementariedad e Hibridación en las Relaciones entre lo Rural y lo Urbano. *MAD, (13)*, 45-70.
- MEN. (2012). *Manual para la formulación y ejecución de Planes de Educación Rural. Calidad y equidad para la población de la zona rural*. Bogotá: MEN.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- \_\_\_\_\_. (2017). *Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y construcción de paz (PEER)*. Bogotá: MEN.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Manual para la formulación y ejecución de Planes de Educación Rural. Calidad y equidad para la población de la zona rural*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2017). *Plan Especial de Educación Rural (PEER)*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Moreno, H. (2015). *Quieto, atento y obediente. Violencias simbólicas entre adultos y jóvenes en las escuelas secundarias del D.F.* México: Universidad Autónoma de México.
- Observatorio del Bienestar de la Niñez. (2015). *Adolescentes, jóvenes y delitos: elementos para la comprensión de la delincuencia juvenil en Colombia*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Olivera, I. (2009). Juventud rural y lucha por la ciudadanía: límites y posibilidades en los procesos de socialización. *Anthropologica, 27*, 7-24.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. España: Morata.
- Orce, V. (2015). Vínculos familiares y relaciones intergeneracionales desde la perspectiva de Norbert Elias y Pierre Bourdieu. *Universidad de Buenos Aires*, 1-10.
- Ordoñez, M. (1986). *Población y familia rural en Colombia*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Organización Panamericana de la Salud. (2005). *Marco conceptual de la prevención de la violencia en el contexto colombiano*. Bogotá: Equipo nacional asociado al proyecto de fomento del desarrollo juvenil y prevención de la violencia.
- Osorio, F. (2005). Jóvenes rurales y acción colectiva en Colombia. *Nómadas*, 122-131.
- \_\_\_\_\_. (2016). Juventudes rurales e identidades territoriales. En M. Gutiérrez, & J. Amaya, *Jóvenes, territorio y territorialidades* (págs. 17-45). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Osorio, F., Jaramillo, O., & Orjuela, A. (2011). Jóvenes rurales: Identidades y territorialidades contradictorias. Algunas reflexiones desde la realidad colombiana. *Boletín del Observatorio Javeriano de Juventud*, 1-40.
- Osuna, V. (2016). La justicia social: entre la igualdad de oportunidades y la igualdad de posiciones. *RIHUMSO Vol 1, n° 9, año 5, mayo de 2016*, 93-108.
- Pacheco Ladrón de Guevara, L. (2009). Juventud rural: entre la tradición y la ruptura. *Rutas De Campo*, (56), 51–59.
- Pardo, R. (2017). *Diagnóstico de la juventud rural en Colombia*. Bogotá: Rimisp Centro Latinoamericano para el desarrollo rural.
- \_\_\_\_\_. (1986). Ausencia de futuro: la juventud colombiana. *Revista de la CEPAL (29) agosto*, 81-92.
- \_\_\_\_\_. (1988). *La calidad de la educación en la escuela rural. Tomo II*. Bogotá: Tercer mundo editores.
- \_\_\_\_\_. (1999). *La escuela inconclusa*. Bogotá: Plaza y Janes Editores.
- Pérez, E. (2004). El mundo rural latinoamericano y la nueva ruralidad. *Nómadas, Universidad Central*, 180-193.
- Pérez, J., León, M., & Labastida, G. (2015). *Historia de una trayectoria. Del acoso al conflicto en la escuela. Tomo 1A*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Perfetti del Corral, M. (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. Bogotá: Proyecto FAO UNESCO, CIDE, REDUC.
- Perry, S. (2010). *La pobreza rural en Colombia*. Bogotá: Rimisp, Centro latinoamericano para el desarrollo rural.
- Pinheiro, P. (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Ginebra: UNICEF.
- PNUD. (2011). *Colombia rural. Razones para la esperanza*. Bogotá: Informe Nacional de Desarrollo Humano.
- Procasur. (2014). *Acceso a tierra y estrategias de vida de los jóvenes rurales: estudio comparativo*. América Latina y el Caribe: Corporación PROCASUR.
- Ramírez, M., & Téllez, J. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Reguillo, R. (2003). *Emergencia de las culturas juveniles: estrategias de desencanto*. Buenos Aires: Norma.
- Reyes, A. (2010). *Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias*. México: Flacso.
- Rivera, Á. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo, Vol. 29 Núm. 65*, 99-120.

- Rojas, M., & Linares, J. (2013). *Sociología y familia. Relaciones por construir*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Rovelli, L. (2018). Instrumentos para el análisis de las políticas educativas. En C. Suasnábar, L. Rovelli, & M. Di Piero, *Análisis de Política Educativa: Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina* (págs. 37-53). Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata.
- Ruíz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, vol. 11, núm. 15, enero-diciembre, 103-124.
- Silva, N. (2009). Los labradores del azar. *Maguaré* (23), 471-509.
- Soto, P., Rendón, S., & Arancibia, L. (2017). ¿Cómo indagar en las experiencias de los sujetos? Una discusión teórico-metodológica acerca del estudio de caso. *Andamios revista de investigación social*, vol. 14, n. 33, 303-324.
- Tamayo, A. (2017). Orientación conceptual y metodológica del estudio sobre prácticas de evaluación en las instituciones educativas del Distrito. En L. Niño, A. Tamayo, L. Cardozo, & O. Bejarano, *¿Hacia dónde va la evaluación? : Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*. (págs. 11-71). Bogotá: IDEP.
- Tenti, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. *Red Académica, Universidad Pedagógica Nacional*, No 40-41, 1-12.
- Tolino, A., & Hernández, M. (2011). Luces y sombras de la convivencia familiar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, núm. 1, 541-552.
- Triana, A. (2012). Formación de Maestros Rurales Colombianos. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 14, N. 18, 93-118.
- Troussel, L., & Renzi, M. (2012). La noción de experiencia en la investigación sobre formación y trabajo docente: interrogantes epistemológicos. *Revista Educação e Políticas em Debate*, V. 1 N. 2, 304-324.
- Uccelli, F. (1999). *Familias campesinas: educación y democracia en el sur andino*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial de educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York: UNESCO.
- Urrutia, C. (2016). Justicia social y discurso crítico en educación: una mirada desde Francois Dubet. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 36, n. 100, 399-401.
- Vargas, M. (2006). Breve estudio de la nueva ley de infancia y la adolescencia. *Revista Justicia*, No. 11, Universidad Simón Bolívar., 9-19.
- Vargas, S. (2019). *Violencias basadas en género contra las mujeres rurales*. Bogotá: CINEP.

- Vázquez, R. (2008). Las Escuelas Rurales: Un lugar en ninguna parte. Las ciudades invisibles del mundo educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11 (1), 1-6.
- Vergara, W. (2011). Desarrollo del subdesarrollo o nueva ruralidad para Colombia. Cartografías del desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, No. 55 , 33-66.
- Villar, R. (1995). El programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y pedagogía*. NÚM. 14-15 , 357-382.
- Villarroel, G., & Sánchez, X. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos N° 28*, 123-14.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivaciób. *Perfiles educativos vol.34 no.135* , 131-148.
- Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, 1257-1272.
- Zamora, L. (2008). Formar educadores para el medio rural o hacer visible lo invisible. *Conversaciones Pedagógicas (6)* , 95-109.
- Zurita, Ú. (2014). Miradas a la violencia escolar desde la ciencia política apuntes para su estudio. En A. Furlán, *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (págs. 119-140). México: Siglo XXI editores.

## Anexos

## Anexo 1 Modelos NES combinado con la teoría de la sociología de la experiencia

## Diseño Metodológico: Matriz de Intervención

Etapa	Lógica de la acción	Escenarios de Intervención	
		Sujeto	Escuela
<p><b>Encuentro</b> ¿Quién soy?</p> <p>Enunciado del problema</p> <p><b>Exploratorio</b> ¿Cómo soy?</p> <p>Descripción del problema</p>	<b>Integración</b>	<p><b>Sesión 1</b></p> <p><b>Objetivo:</b> Identificar y reconocer quiénes son los sujetos participantes</p> <p>¿Quiénes son los jóvenes rurales que han recibido maltrato?</p> <p>¿Cuáles son sus problemáticas?</p> <p>¿Cómo se relacionan con los demás?</p> <p>¿Qué es ser un joven rural?</p>	<p><b>Sesión 4</b></p> <p><b>Objetivo:</b> Caracterizar el espacio escolar rural y sus principales problemáticas.</p> <p>¿Cómo describirías tu colegio?</p> <p>¿Qué es lo que más te gusta de tu colegio?</p> <p>¿Cómo son las relaciones en la escuela con los demás sujetos?, ¿Has tenido algún problema con ellos?, ¿Cuáles?</p> <p>¿Describe cuál es el principal problema que tiene tu colegio?</p>
<p><b>Recorrido</b> ¿Por qué soy?</p> <p>Historia y ubicación espacial del problema</p>	<b>Estrategia</b>	<p><b>Sesión 2</b></p> <p><b>Objetivo:</b> Ubicar históricamente desde cuando el joven ha sido maltratado e identificar los lugares de ocurrencia.</p> <p>¿Recuerdas desde cuándo has sido maltratado? Describe esa situación.</p> <p>¿Cómo sucede el maltrato?</p> <p>¿Dónde ocurre más el maltrato?</p> <p>¿Cómo te sientes cuando te maltratan? ¿Cómo afrontas esa situación?</p> <p>¿Recuerdas un hecho en que hayas maltratado a alguien? ¿Cómo se dio esa situación?</p>	<p><b>Sesión 5</b></p> <p><b>Objetivo:</b> Identificar el primer evento de maltrato recibido en el espacio escolar</p> <p>¿Cómo ocurrió? ¿Por qué ocurrió?</p> <p>¿Quiénes estuvieron involucrados?</p> <p>¿en dónde ocurrido? ¿Con qué intensidad se dio? ¿Cómo se afrontó esta situación?</p>

Desplazamiento		Sesión 3	Sesión 6
<p>¿Para qué soy?</p> <p>Representación social del problema</p>	Subjetivación	<p><b>Objetivo:</b> Reconocer el sentido que tiene para los jóvenes las relaciones de maltrato.</p>	<p><b>Objetivo:</b> Identificar el sentido que tiene para el joven las relaciones de maltrato que se vive en el colegio.</p>
<p><b>Transformación</b></p> <p>¿Cómo podría ser?</p> <p>Transformación y cambio del problema</p>		<p>¿Cuál es tu postura acerca del maltrato?</p> <p>¿Cómo has cambiado a través de estas relaciones y qué podrías hacer para impedir su repetencia?</p>	<p>¿Cómo afecta tu desarrollo escolar, las relaciones de maltrato? ¿Cómo podrías poner un límite a estas relaciones de maltrato en el colegio?</p>

## Anexo 2. Entrevista a profundidad a profesores rurales.

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre del colegio: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

Objetivo: Conocer la visión del profesor frente al maltrato escolar rural.

1. **Presentación del entrevistador.**
2. **Reglas de juego: confidencialidad y solicitar el permiso para grabar.**

### A. Integración:

¿Cómo es un día de trabajo en el colegio?, ¿Por qué se hizo profesor?, ¿Qué perfil debe tener un profesor?, ¿Qué características tiene un docente en los contextos rurales?

### B. Estrategia

¿Cómo es su relación con sus estudiantes?, ¿Existen problemas en las relaciones entre profesores estudiantes? Describalas. Cuando hay problemas con los estudiantes, ¿cómo los resuelve? ¿Cuáles son los caminos a los cuales recurre un profesor para mantener la disciplina? ¿Alguna vez ha recurrido al maltrato a los estudiantes? Describa. ¿Cuáles son las formas de maltrato que ejerce más un docente en esta institución?

### C. Subjetivación

¿Qué sentido tiene el maltrato que se ejerce hacia los estudiantes? ¿Considera adecuadas las relaciones que se establecen entre profesores y estudiantes? ¿De qué manera se puede establecer nuevas relaciones con los jóvenes de esta institución?

### Anexo 3. Entrevista a profundidad a jóvenes maltratadores

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre del colegio: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

Objetivo: Conocer las experiencias de los jóvenes rurales maltratadores.

1. **Presentación del entrevistador.**
2. **Reglas de juego: confidencialidad y solicitar el permiso para grabar.**

#### A. Integración:

¿Cómo es un día cotidiano en tu colegio?, ¿Tienes muchos amigos, qué hacen juntos?, ¿Se ven fuera de la escuela, qué hacen?, ¿Desde hace cuánto estás en este colegio? ¿qué es lo que más te gusta del colegio? Este es un colegio rural, ¿Qué características tiene un colegio rural? ¿Qué es lo que te disgusta de tu colegio? ¿Has tenido problemas en el colegio? ¿cuáles?, ¿Has tenido problemas con tus compañeros? Describe la situación. ¿Qué hace el colegio para detener el maltrato?

#### B. Estrategia.

¿Cómo maltratan en esta institución?, ¿Para qué crees que te maltratan en el colegio?, ¿Has maltratado a alguien?, ¿Cómo lo haces?, ¿Qué utilidad tiene el maltrato para los jóvenes?, ¿Qué utilidad tendría para ti maltrato?

#### C. Subjetivación

¿Crees que son adecuadas las relaciones de maltrato en el colegio? ¿Por qué? ¿Crees que es posible establecer buen trato con tus compañeros y maestros? ¿Cómo?, ¿Qué sentido tiene para ti el maltrato que se ejerce entre ustedes?

#### Anexo 4. Modelo de ficha.

**JOVENES RURALES: CATEGORIA SIN TRATAMIENTO**

Tiempo: 2005. Espacio: Argentina

Kessler, G. (2005). Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina. En línea: <http://www.minagri.gob.ar>

"No abundan en el ámbito académico latinoamericano fuertes discusiones acerca de la definición del concepto de juventud rural. Encontramos más bien una inmensa variedad de trabajos que aluden al tema partiendo del objeto como dado, y abocándose directamente al estudio de alguna arista específica. Hay, en consecuencia, un vacío teórico sobre la definición de la categoría. Esto debe enmarcarse en lo que muchos autores señalan como una llamativa falta de reflexión sobre el tema (Caggiani, 2002). Incluso algunos autores hablan de invisibilidad, no sólo en términos académicos sino en cuanto al desarrollo de políticas públicas hacia el sector (Durstón, 1997). De acuerdo a González Cangas (2003), esta invisibilidad tiene como epicentro teórico un sesgo urbanizante en todo estudio acerca de lo rural, en la medida en que lo concibe como una instancia arcaica a ser superada a través del desarrollo modernizante; de ahí que no revista interés propio para ser pensado como objeto específico. Esto, sumado a una consideración de la juventud eminentemente urbana, da por resultado un escaso desarrollo de la juventud rural como tema autónomo de debate, discusión y políticas específicas, en particular si se lo compara con su homólogo urbano." (p,5)

Resumen: no hay un detenimiento acerca de la categoría de joven rural,

**Anexo 5. Cuadro de doble entrada para analizar la experiencia.**

Lógica de la acción	Dimensión analítica	NES	Sujeto A	Sujeto B	Sujeto C	Sujeto D
Integración	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Familia</li> <li>2. Escuela</li> <li>3. Municipio</li> <li>4. Grupo de pares</li> <li>5. Trabajo</li> <li>6. Noviazgo</li> <li>7. Valores</li> <li>8. Normas</li> </ol>	<p>Sesión 1- Escenario sujeto Objetivo: Identificar y reconocer quiénes son los sujetos participantes</p> <p>Sesión 4 Escenario Escuela Objetivo: Caracterizar el espacio escolar rural y sus principales problemáticas.</p>				
Estrategia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maltrato familiar</li> <li>2. Maltrato entre pares</li> <li>3. Maltrato de profesor a estudiantes</li> <li>4. Lugares del maltrato</li> <li>5. Utilidad del maltrato</li> <li>6. Maneras de afrontar el maltrato</li> </ol>	<p>Sesión 2 – Escenario sujeto Objetivo: Ubicar históricamente desde cuando el joven ha sido maltratado e identificar los lugares de ocurrencia.</p> <p>Sesión 5- Escenario escuela Objetivo: Identificar el primer evento de maltrato recibido en el espacio escolar</p>				
Subjetivación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Proyecto de vida.</li> <li>2. Metas.</li> <li>3. Migración</li> <li>4. Sentido del maltrato</li> <li>5. Percepción de sí mismo.</li> </ol>	<p>Sesión 3- Escenario sujeto Objetivo: Identificar y reconocer quiénes son los sujetos participantes.</p> <p>Sesión 6 Escenario escuela Objetivo: Identificar el sentido que tiene para el joven las relaciones de maltrato que se vive en el colegio.</p>				

## Anexo 6. Consentimiento informado

### Formato de Consentimiento CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es JUAN PABLO BOHÓRQUEZ FORERO, soy investigador adscrito a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en calidad de estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación y desarrollo la tesis doctoral titulada: La Experiencia de los Jóvenes frente al Maltrato Escolar en Contextos de Educación Rural, la cual aplica el Modelo de Investigación Núcleos de Educación Social NES, Modelo Cualitativo de Investigación y Prevención en Escuela, Familia y Barrio. Este es un trabajo de investigación en el cual se explorará cómo se configuran las experiencias de los jóvenes frente al maltrato en tres escuelas rurales de Cundinamarca. Esta indagación con profesores y estudiantes se realizará a través de entrevistas, grupos focales y grupos de intervención sociológica durante los meses de febrero a julio del año 2019 en esta institución.

Si usted desea participar voluntariamente en esta investigación, lo que se espera es que participe en el proceso compartiendo su vivencia personal respecto a su conocimiento sobre el tema. En cada encuentro se le pedirá que usted manifieste sus puntos de vista de manera verbal o escrita.

Para proteger su confidencialidad y anonimato, el estudio lo identificará mediante una clave en lugar de utilizar su nombre. Toda la información será recogida de manera confidencial. Usted puede rehusarse a contestar cualquier pregunta o terminar su participación en este estudio en cualquier momento.

No existe ningún riesgo para usted en participar en este estudio. El beneficio de su participación será permitirle identificar y comprender muchas de las dinámicas que suceden en torno a la violencia en el ámbito escolar.

Los resultados de este estudio serán discutidos en un documento académico sin mencionar nombres o algún detalle que lo identifique a usted. Si le interesa obtener una copia de la investigación, me puede contactar y se la enviaré.

Si tiene alguna pregunta o comentario acerca de esta investigación, me puede llamar al teléfono ##### o enviarme un e-mail a #####.

Consentimiento: He leído y entiendo la información que se me ha suministrado anteriormente. El investigador me ha respondido todas las preguntas a satisfacción y me ha dado una copia de este formato. Estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.

Firma del participante \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

Firma del Investigador \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_