

# Habitando la escuela en contexto de violencia armada: negociaciones con su presencia

Habitar a escola no contexto da violência armada: negociar a sua presença

Attending school within the context of armed violence: negotiating their presence

**Nohora Constanza Niño Vega**

Cátedras Conacyt, El Colegio de Sonora, México

Recibido el: 09/11/2020

Aceptado el: 04/05/2021

## Resumen

El presente artículo tiene como objetivo comprender las formas en que la violencia armada en la ciudad de Cúcuta permean la vida escolar analizando las formas en que los niños, niñas y jóvenes re-crean esta violencia dentro de la escuela. La exploración nos arroja una permanente intromisión de esta violencia dentro del espacio escolar como parte de la realidad amenazante del territorio, del uso de la lógica militarizada que los niños, niñas y jóvenes realizan intramuros y de los usos que hacen de los vínculos con estos actores armados para ejercer su dominio frente a otros y al mismo tiempo configurar su reconocimiento por parte de sus pares.

**Palabras clave:** Violencia. Escuela. Niños. Niñas. Cúcuta.

## Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender as formas como a violência armada na cidade de Cúcuta permeiam a vida escolar, analisando as formas como crianças e jovens recriam essa violência dentro da escola. A exploração mostra-nos uma intrusão permanente desta violência no espaço escolar como parte da realidade ameaçadora do território, o uso da lógica militarizada que as crianças e os jovens realizam dentro dos muros e os usos que fazem das ligações com estes atores armados para exercer seu

domínio sobre os outros e ao mesmo tempo configurar seu reconhecimento por seus pares.

**Palavras-chave:** Violência. Escola. Crianças. Cúcuta.

## **Abstract**

This paper aims to understand the ways in which armed violence in the city of Cúcuta permeates school life by analyzing the ways in which children and young people recreate this violence within the school. The exploration shows us a permanent intrusion of this violence within the school space as part of the threatening reality of the territory, the use of the militarized logic that children and young people carry out within the walls and the uses they make of the links with these armed actors to exercise their dominance over others and at the same time configure their recognition by their peers.

**Keywords:** Violence. School. Children. Cúcuta.

## **Introducción**

La ciudad fronteriza de Cúcuta en Colombia ha sido un territorio marcado por una historia continua de violencias que ha transitado del marco de la violencia política hacia una violencia más generalizada. Una intensa arremetida ocurrida en el período 1999-2005 por parte del bloque Catatumbo y su frente Fronteras en la ciudad, devino en masacres particularmente llevadas a cabo en los barrios marginados, toques de queda y control social territorial a través del terror ocasionado por estas incursiones armadas. Las personas líderes de estos territorios fueron silenciados a través de estas masacres siendo catalogados como auxiliadores de la guerrilla y junto a ellos, personas consideradas “indeseables” por parte de estos grupos en consonancia, decían éstos, con la forma en que la sociedad también los veía: trabajadoras sexuales, consumidores de drogas, jibaros y ladrones. Todos ellos víctimas de un exterminio social – limpieza social - que para ellos era su “aporte a la comunidad” y una forma de validar y recibir respaldo de ésta.

Posterior a su desmovilización en el año 2005 bajo la ley de Justicia y Paz, se registró la creación de nuevos grupos armados quienes tomaron las posiciones territoriales que éstos habían dejado. Los nuevos grupos, registrados como grupos armados pos-desmovilización por el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2017) se configuraron rápidamente y desencadenaron luchas por el control de las rentas de las actividades ilegales en este espacio fronterizo. De las Águilas Negras a Los Rastrojos y posteriormente Los Urabeños han tenido una línea de continuidad con los grupos precedentes, generando ejercicios de control a través de procesos de coerción y negociación en los sectores marginados de la ciudad y el área metropolitana.

En el marco de esta violencia armada sistemática las personas desarrollan su cotidianidad y generan un proceso de incorporación de estos sujetos al mundo de lo ya dado por sentado, sin embargo, estos procesos se generan de manera diferenciada. Los adultos que han vivido allí conociendo la evolución de estos lugares desde sus formas iniciales como invasiones hacia la constitución formal en barrios, han visto como estos actores llegan desde otros lugares o emergen en las condiciones de precariedad que el lugar ofrece. Para el mundo adulto, la presencia de estos actores genera relaciones tensionantes, obligadas a recomodarles en las tipificaciones de su mundo de vida, un proceso que resulta doloroso y tenso dado que estos actores reconfiguran el ritmo de la vida pública.

Mientras tanto, en el caso de los niños, niñas y jóvenes que crecen en estos sectores, estos sujetos son tipificados como parte de ese mundo dado por sentado, son sus contemporáneos en términos de Schutz (1974) y el esfuerzo por acomodarlos dentro de la vida cotidiana no tiene costos emocionales tan altos debido a que este sujeto ya hace parte de este entramado y son sus otros próximos. Incluso, con los actores armados, existe una familiaridad más activa que aquella que tienen con las autoridades policiales.

Asimismo, es inevitable no pensar en la calle y el barrio como los lugares centrales donde se desarrolla cotidianamente el atravesamiento de la violencia armada. Desde allí, como se ha señalado, los niños, niñas y jóvenes crecen construyendo esta familiaridad con los actores armados a partir de la configuración de tipos de subjetividades acerca de éstos: “sujeto del mal” – consumidores, expendedores y ladrones, “sujeto liberador del mal” – grupos pos-desmovilizados, “el otro ausente” – policía (Niño, 2019).

Con ellos establecen relaciones de cercanía y distanciamiento, temor y confianza, precarización, en el sentido planteado por Butler (2006) de desprecio por el otro susceptible de ser desechado, pero también de empatía. En la calle y el barrio los niños, niñas y jóvenes construyen y ejercen su subjetividad política, definiendo a quiénes incorporan dentro de su idea de “nosotros” y a quienes excluyen. Asimismo, es a través de estos espacios donde ellos se convierten en agentes que retoman a través de sus cuerpos, de sus movimientos y sus juegos, espacios públicos controlados por los actores armados, convirtiéndose en actores fundamentales de recuperación de estos lugares controlados (Niño, 2019).

Sin embargo, considerando la escuela como el lugar dentro de todo este entramado social en el que los niños, niñas y jóvenes se constituyen, nos preguntamos aquí por la forma en que la dinámica escolar se ve atravesada por esta violencia. ¿Cómo el espacio escolar ha sido penetrado por esta violencia armada? ¿De qué manera los niños, niñas y jóvenes re-crean y/o contestan esta violencia en sus modos de habitar la escuela? Estas preguntas orientan las reflexiones que siguen en el presente documento.

## La escuela y la confluencia de violencias

La relación entre los términos de violencia y escuela suele estar comúnmente referida a la violencia que se ejerce dentro de ésta en tanto institución en sus diferentes órdenes. Uno de ellos hace alusión a la violencia estructural que se concreta en la experiencia escolar desigual a la que niños, niñas y jóvenes son sometidos, a la producción de sujetos y experiencias de sometimiento y a las categorías de juicio que les invalidan (Dubet & Martucelli, 1998). Otra tiene que ver con las lógicas de reproducción propias de la institución escolar que sujeta a los individuos en procesos de perpetuación del orden social dejando poco margen al cuestionamiento y la creación de alternativas en el marco del currículo oculto que se sostiene en su dinámica cotidiana (Apple, 2015).

En estos espacios, los niños y jóvenes establecen relaciones de conflicto con la autoridad que no los reconoce como interlocutores válidos y construyen tácticas que les permiten responder a estas lógicas de imposición. Las transgresiones que se presentan por parte de los niños y jóvenes pueden ser evidencia de los malestares que ellos experimentan en estas relaciones y, sin embargo, son leídos como momentos de ingobernabilidad que movilizan la aplicación de normas que buscan la restauración inmediata del orden (Rabello de Castro, 2007; Rabello de Castro & Rocha, 2009). Por tanto, los adultos no se dan a la tarea de interpretar estas transgresiones como malestares que requieren ser abordados y tramitados. Los conflictos, terminan siendo resueltos con el imperativo de la ley antes que el diálogo y la generación de acuerdos.

Por último, se encuentra la violencia escolar, ejercida tanto por los educadores como por los pares, alguna de las cuales refiere al *bullying* pero no se limita a éste, dado que dentro del espacio escolar también se reproducen violencias de carácter interpersonal (Hymel & Swearer, 2015; Varela et al., 2013; Brown & Munn, 2008; Chaux & Velásquez, 2008; Del Rey & Ortega, 2007; Abramovay, 2005; Camargo, 1997).

No obstante, la escuela no puede ser ajena al contexto social en el cual se encuentra inmersa y es por esta razón que resulta imprescindible considerar de qué manera las condiciones y los intercambios que se producen en contextos de violencia armada, como el que se experimenta en Cúcuta, afectan las dinámicas intramuros, particularmente las relaciones que se establecen entre estudiantes y entre ellos y los docentes.

En este sentido, los estudios que suelen abordar la relación entre infancia y los entornos de violencia armada se concentran en la revisión de los efectos traumáticos a partir de los conflictos armados y la violencia política en todos los espacios, tales como la familia,

la escuela y la comunidad (Atallah, 2017; Williams & Drury, 2011; Morgos, 2011; Al-Krenawi et al., 2007; Cairns & Dawes, 1996), resaltando en particular el carácter resiliente de niños y estos espacios para superar los embates traumáticos que ocasiona la violencia así como las violaciones a los derechos de los niños y las niñas. También se ha estudiado esta relación en función de la experiencia en tanto participantes y ejecutores de la violencia cuando se encuentran reclutados por estos grupos (Niño, 2018; 2016; Denov, 2010; Keairns, 2004; Dickson-Gómez, 2002). En estos estudios se revisan cuestiones como el reclutamiento forzado visto desde una perspectiva no sólo de la violación de derechos humanos sino también desde la elaboración de su propia experiencia en estos espacios. Estos estudios han permitido una deconstrucción de la satanización con la cual se tiende a abordar esta experiencia como perpetradores de la violencia.

Por su parte, en relación con la escuela dentro de espacios de violencia, particularmente aquellos con conflictos armados, se mencionan los efectos de las acciones armadas que se han encargado de destruir la infraestructura educativa, el desplazamiento de docentes de las zonas alejadas de lo urbano y en algunos casos el asesinato o el reclutamiento de niños y adolescentes en los espacios educativos (Pearson, 2011), así como el papel de la educación no sólo en la perpetuación de las desigualdades, sino también en la posibilidad de obstaculizar el contínuum de la violencia en perspectiva de construcción de paz (Čorkalo Biruški & Ajduković, 2007; Lynn, 2005).

Sin embargo, es importante mencionar que, en los espacios urbanos, la violencia armada tiene formas de penetración directa y más o menos sutiles intramuros, como veremos más adelante. De esta manera se busca también comprender de qué manera el espacio educativo ha sido impactado en su propia dinámica por razón de esta violencia. Para ello es útil la noción de la ética de lo cotidiano planteado por Das (2012, p. 139), descrita como “pequeñas disciplinas que la gente común realiza en su vida diaria para mantener la vida como expresión natural de la ética”. Bajo esta noción, observamos de qué manera los niños, niñas y jóvenes incorporan la lógica de la violencia armada, entendida como formas de interacción que se sustentan particularmente en el terror, el control y el silenciamiento, en diálogo con la lógica de lo legal, particularmente asentadas en la idea de justicia y protección entendida como cuidado a otros.

En este contexto marcado por esta violencia armada, estas pequeñas disciplinas se alimentan por el encuentro de tres lógicas: la legal, como aquello que se observa y se espera por parte de un ciudadano en el marco de la norma; la comunitaria, particularmente en un espacio abandonado que puede actuar con tácticas que infringen la lógica de lo legal y toma de lo ilegal lo que le permite su subsistencia y, la lógica armada. Desde allí, ellas y ellos orientan sus acciones y construyen su cotidianidad tanto en la familia, como en la calle y la escuela. Aquí revisaremos las formas en que

esta lógica armada es encarnada, desplazada y/o refigurada dentro del marco de las interacciones en la escuela.

### **El estudio<sup>1</sup>**

El presente documento hace parte de la investigación doctoral que incluyó un trabajo de campo desarrollado durante 7 meses en el año 2016 en la ciudad de Cúcuta y su área metropolitana. Se trabajó con 31 niños, niñas y jóvenes menores de 18 años de tres sectores marginados de la ciudad donde la violencia política y generalizada ha tenido una presencia sistemática. Además de la incidencia histórica de la violencia política, también se tomó en cuenta su catalogación como de alta incidencia delictiva. El trabajo en la escuela fue escogido como el espacio más seguro para los y las participantes del proceso.

En las negociaciones para el trabajo dentro de la escuela, los y las docentes decidieron quiénes de ellos debían participar en los encuentros semanales que se realizaban. Para las autoridades educativas resultaba importante que trabajara con aquellos que ellos consideraban como los “niños problema” porque se reconocía que su comportamiento y relación con las autoridades educativas como con sus pares eran particularmente difíciles y en algunos casos este comportamiento era asociado con el tipo de vínculos desarrollados extramuros con personas consideradas como vinculadas a algún tipo de actividad ilegal o criminal en sus barrios.

El trabajo con niños, niñas y jóvenes partió de narraciones creadas en encuentros grupales en los que a partir de metodologías propias de la educación popular – cartografía social, trabajo con video y música, dibujos - y entrevistas a profundidad buscaron centrarse en las formas en que los niños, niñas y jóvenes de estos sectores experimentan la violencia armada que acontece sistemáticamente y la forma en como ellos y ellas re-crean esta violencia en los distintos espacios que habitan. Estos encuentros se realizaron una vez por semana en cada uno de los espacios educativos. En dos de las tres escuelas, adicionalmente se desarrollaron entrevistas con algunos docentes, con el fin de comprender la mirada del contexto que partía desde la institución educativa.

El trabajo desarrollado particularmente en estas zonas que han sido marginadas por parte de la política social y económica local y colonizadas por distintos actores armados que han transitado de la violencia política a la difusa y generalizada, busca alejarse, como lo señala Bourgois (2010), de una política de representación de la vida de los

---

<sup>1</sup> Los nombres de los niños, niñas y jóvenes entrevistados, así como actores claves y sectores de trabajo han sido cambiados para guardar su confidencialidad y seguridad.

niños, niñas y jóvenes de estos lugares vulnerados como satanizados y que en ocasiones cae en la pornografía de la violencia. Con este planteamiento en mente, la apuesta ha sido por reconocer y hacer visible la realidad en la que se encuentran inmersos y frente a las cuales hacen cosas para sostener su experiencia de vida.

### **Intromisiones de la violencia armada en la escuela**

Un elemento importante que hay que señalar es el hecho de que, en estos sectores, ningún niño se escapa de la posibilidad de estar de manera directa o indirecta tocado por esta violencia. Los niños, niñas y jóvenes pueden haber experimentado la violencia armada de manera directa, habiendo sido ellos o sus familiares víctimas de estas, como el caso de Marcos, un niño de 11 años quién vivía en el sector del Ceuta de la ciudad y quien relata que sus padres fueron asesinados cuando apenas tenía cinco años y vivían en La Gabarra – zona rural del departamento de Norte de Santander. O la historia del joven Carlos, cuya historia se encuentra atravesada por el asesinato tanto de su padre como de su padrastro. Como ellos, muchos de los niños, niñas y jóvenes entrevistados han sido atravesados por la violencia armada, cargando una historia que además viene consigo dentro de su propia mochila al ingresar al espacio escolar.

En otros casos, ellos son familiares de personas que son vistas como el “sujeto del mal” (Niño & Calderón, 2020) en los barrios donde viven o han sido “espectadores” de esta violencia a partir de los asesinatos que han sufrido sus pares conocidos. Jóvenes que han hecho parte de los “parches” con los cuales conviven en sus barrios y que son considerados como parte de este “sujeto del mal” para la comunidad. Estos son los casos de María y Martha. Ya sea como víctimas directas o indirectas, los niños, niñas y jóvenes de estos sectores han sido tocados por la violencia armada que proviene de distintos actores.

Esta es una zona muy golpeada por la violencia armada. Los niños, niñas y jóvenes que asisten a la escuela son hijos de padres convictos, participantes de grupos ilegales, enredados con el microtráfico. A buena parte de la población escolar le toca convivir con estas problemáticas en este territorio. Estuve trabajando aquí en los años noventa y fue una zona muy golpeada por la violencia paramilitar. Este espacio ha estado muy solo, sin acompañamiento, sólo se confía en la iglesia, pero no en la institucionalidad de ningún tipo. Hace unos días asesinaron a la madre de uno de los niños que asiste aquí y bueno, ahora, al parecer el niño pasará a tutela del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar porque sus abuelos son mayores de 70 años. (Coordinador educativo, Sector Alegría, comunicación personal, 15 marzo de 2016)

Este sector de la ciudad del cual habla el coordinador ha sido un lugar con presencia de bandas delincuenciales y, para algunos actores comunitarios, históricamente se ha constituido como un cinturón que junto con otros barrios se convierten en la zona que

produce los niños y jóvenes sicarios de la ciudad. Es tan difícil la situación allí que hasta el transporte público se retiró.

Allí, en este sector que llamamos Alegría, radica una de las bandas delincuenciales históricas e importantes de la ciudad que actualmente mueve y se disputa el negocio del microtráfico en la zona. Los niños y jóvenes son vinculados como campaneros [mensajeros], que avisan el movimiento de personas extrañas y la llegada de las autoridades policiales a su territorio y también para mover armas y granadas de un lugar a otro a través de la mochila escolar.

En una de las escuelas de otro sector al que llamaremos Ceuta, la primera imagen impactante de cómo la violencia armada que persiste en la ciudad ha penetrado en la escuela fue observar un cartel dentro de la escuela en la que se hacía memoria a uno de sus maestros, quién había sido asesinado hacía pocos meses en las afueras de la institución. El hecho ocurrió justo en las semanas de planeación escolar antes del retorno a clases de las vacaciones de mediados de año en el 2015, unos 6 meses antes del trabajo con los chicos de esta escuela.

Esta imagen no deja de ser impactante y por supuesto se convirtió en uno de los referentes para la conversación con ellos. Los medios de comunicación reportaron el hecho mencionando el movimiento de dos delincuentes en moto como sus autores intelectuales, quienes pertenecían a una banda dedicada al hurto y al microtráfico, convirtiéndose el robo en la versión oficial como causa del asesinato. Sin embargo, en conversaciones posteriores con informantes claves, se conoció que esa versión no concordaba con lo manifestado por un joven menor de 18 años que conocía sobre el caso.

En una de estas conversaciones el chico [institucionalizado por estar en conflicto con la ley] me dice que no, que la situación con el profe no es como la pintan [muestran], al profe lo mataron por "sapo". Dicen que él había ido a hablar con el "duro del barrio" para exigirle que dejara en paz a los chicos de la escuela, que por favor no se metiera con ellos, que dejara de estar introduciendo droga y usando a los pelados [chicos] para eso. Y pues al hombre no le gustó esto así que, yo creo que por esto lo quebraron [asesinaron], eso fue lo que me contó este chico. (Yesenia, Sector Ceuta, comunicación personal, abril 2016)

En una de las primeras reuniones con el grupo de niños, niñas y jóvenes de este colegio, al preguntar sobre el cartel que decía: "Repudiamos el vil asesinato del profesor y exigimos respeto por la vida", los jóvenes señalaron que lo habían asesinado hacía unos meses afuera del colegio. Al preguntarles sobre qué había pasado, se miraron entre ellos y dijeron "ummmm, ni idea" y con esa forma cerraron la conversación al respecto. Sin embargo, más adelante, luego de varias sesiones y en las entrevistas a profundidad, me comentaron que no sabían qué móviles habían llevado a su asesinato. Señalaban bajo el discurso oficial que se manejaba, que lo habían asesinado por quererlo robar, no

obstante, algunos enfatizaban en cuestiones que ponían en duda esta versión e insinuaban que quizás había ocurrido por un asunto de represalia. En cada uno de los diálogos sostenidos, el tema del asesinato fue puesto en sospecha por parte de los estudiantes. Sus expresiones y sus gestos corporales manifestaban una resistencia al discurso oficial que circulaba:

M: a ver, en el colegio se ven muchas cosas raras, a veces uno entra a un baño y ve a otro chico fumando droga, pero yo no sé cómo no se dan de cuenta, yo creo que, si se deben dar de cuenta por el olor, el olor...A mí lo del profesor Pedro me dio durísimo ¿no? yo tenía como un núcleo con él.

NC: ¡Se sentía cercano a él!

M: Sí.

NC: ¿Por qué se sentía cercano a él?

M: Como él es costeño, pues mi hermano es costeño, prácticamente yo me crié en la costa.

NC: ¿Podías hablar con él, compartir con él?

M: Sí, exacto, lo mataron y tenaz.

NC: ¿Qué fue lo que pasó?

M: ¿Con el profesor?

NC: Ujum.

M: Creo que, lo iban a robar, por un chino, ah pues yo conozco al que llevaba la moto y conozco al veneco, alias veneco, y al otro. Ellos antes jugaban en el barrio con nosotros, y de un momento a otro se volvieron delincuentes. Ellos ahí ya estaban diciendo, ayyy ese profesor, porque ellos se retiraron dos meses antes, ellos estudiaban acá. Los profesores no saben que ellos estudiaban acá, no sé por qué. Ellos como se hicieron tatuajes por todos lados, en la cara también se hizo un tatuaje así, una garra, y entonces los profesores no saben que ellos estudiaban acá, pero ellos estudiaron acá y ellos dijeron que el profesor que es muy cansón, que no sé qué. Ósea le colocaban mala nota, porque él era muy rígido, él era recochero [SIC] pero también era muy recto, muy recto, y siempre las ordenes tenía que acatarlas, o si no pailas [SIC] les hacía perder la materia. Y cuando lo mataron, yo, y estábamos así, cuando escuchamos los disparos. Estaban en reunión de profesores, y él salió a solicitar una llamada, y en la esquina de allá, lo mataron. Yo no fui ni capaz de verlo, ni fui al entierro, nada de eso.

NC: ¿Pero hubieses querido hacerlo?

M: no, porque duele, duele mucho, no es un familiar, pero es un ser querido, que uno apreciaba ¡no! Y duele. Donde está, está bien. (Manuel, 14 años, sector Ceuta, comunicación personal, abril, 2016)

La lógica de la violencia armada enfatiza en el silencio como la principal herramienta de protección, por esto tratan de no ahondar mucho en esta conversación sobre el tema. El nivel de desconfianza dentro de la institución educativa es alto, porque al final no saben con quién se está compartiendo en estos espacios. Tal y como lo señalaba el coordinador educativo arriba, allí confluyen los hijos e hijas de diversos actores. Sin

embargo, también es cierto que, a pesar de esta desconfianza, los niños, niñas y jóvenes no terminan por ajustarse a las narraciones que circulan dentro y fuera de la escuela.

En estas conversaciones ellos se resisten a tomar la historia oficial como la historia de lo acontecido con un profesor que lograba sostener vínculos cercanos con sus estudiantes. Nataly, manifestó que, durante los días siguientes al asesinato del profesor, los estudiantes no pudieron asistir a la escuela y los docentes habían sido amenazados, por eso la escuela se mantuvo cerrada durante esos días, esta información decide compartirla cuando ya avanzada la entrevista me pregunta quién soy yo y qué uso se le dará a la información. A sus doce años, Nataly tiene claridad sobre los códigos de silencio que deben manejarse dentro y fuera de la escuela y la sospecha y desconfianza hacia otro ajeno a su espacio cotidiano.

De las tres instituciones educativas en las que se trabajó, ésta es en la que se identificó una mayor penetración de los actores criminales que se mueven en la zona. Tanto el asesinato, la introducción de las drogas al plantel, así como el lenguaje, puede ilustrar este atravesamiento. Uno de los ejemplos es el “Caguán<sup>2</sup>”. Para algunos docentes el Caguán es un barrio, para los estudiantes, algunos lo identifican como un barrio, pero otros saben que se trata de una banda delincuencia.

El Caguán es un barrio complicado, debido a la situación de la droga y la lucha entre las bandas allí. Es una zona caliente y los jóvenes que vienen a esta institución llegan a amenazar con traer a alguien del Caguán (Docente, Sector Ceuta, comunicación personal, 28 de abril de 2016)

Allá en el barrio donde nosotros vivimos le dicen el Caguán, nosotros vivimos, acá y ahí hay una quebradita, si ya después hay una quebradita, después de la quebradita hay un montón de casas, más arribita de nosotros a que días, se agarraron a pelear todos los del Caguán, bueno estaban borrachos, hicieron tiros al aire, robaron a una señora, pasó todo eso, entonces donde hubiera una bala perdida hubiera muerto alguien (...) Es que allá hay un parche que se llama el Caguán, ahí hay como muchas personas como 20, como 20 muchachos de eso, todos tienen mujer, hijos y todo, todos viven, acá era una calle y allá estaba la otra, era un espacio grandísimo, porque allá iban hacer un parque, todos esos del Caguán, invadieron eso, y cuando la gente fue a sacarlos, como ellos se creen los arrechitos [bravucones] entonces bueno, y ahí viven todos en esa comunidad. (Nataly, 12 años, Sector Ceuta, comunicación personal, 16 de mayo de 2016)

El Caguán es reconocido por las autoridades policiales de Cúcuta como una banda que habita en este sector. Un asunto interesante es que, dentro de la escuela, como lo señalamos, tanto para docentes como estudiantes, este es reconocido como un espacio geográfico que mantiene unas lógicas propias dentro del territorio en el que se mueven. De hecho, señala Nataly, allí impusieron la regla a la comunidad de que para

---

<sup>2</sup> El Caguán se llama el territorio en el departamento del Caquetá que fue otorgado por el presidente Andrés Pastrana en el año 1998 como zona de distensión de la guerrilla de las FARC - EP durante los diálogos de Paz. Allí la fuerza pública no tenía injerencia.

entrar allí cualquier persona ajena requiere tener un permiso. Incluso la policía tiene vetada su entrada, como lo señalaban otros estudiantes.

El Caguán - como banda delincuenciales o como territorio - es referido de manera permanente dentro de esta escuela como un espacio donde la autoridad policial no puede hacer presencia, donde el poder del Estado no tiene alcance. Las narrativas sobre este lugar complejo que rodea la escuela son divergentes, pero convergen en la escuela. Para el docente que vive fuera, que su contacto con el territorio es a través de la escuela durante las horas que allí permanece, el Caguán es un lugar caótico, "caliente y peligroso". La información que construye con este lugar es a través del rumor que llega por medio de los estudiantes y de las familias que allí viven, del rumor que se mueve en el barrio, en la tienda y de las noticias que surgen en los medios y de las amenazas que llegan a proferir los estudiantes.

Para quienes viven allí, para los y las estudiantes, existe más claramente como una banda que controla no sólo el espacio geográfico donde viven, sino que también tienen un alcance en los territorios más allá de éste. Allí existe un orden impuesto que regula la vida de quienes viven en el sector, un poder que resulta más importante que la autoridad del Estado y por eso, para algunos, amenazar dentro de la institución educativa con este actor resulta efectivo en la medida que logra atemorizar. Apelan a al dominio y el miedo, en tanto lógica militarizada (Basham, 2011), como una forma de establecer las relaciones tanto con sus pares como con las autoridades educativas y, el Caguán, sirve como potente símbolo que moviliza este temor.

Ahora bien, en otra de las escuelas primarias es muy común escuchar a los niños y niñas hablar acerca de los disparos que han escuchado: "Profe, ¿escuchó los disparos? Fabián me pregunta, el otro compañero le dice, yo sí, fueron tres, él responde, no! Yo conté 10, yo creo que con todo eso, ese señor tuvo que haberse muerto" (notas de diario de campo, abril 2016).

En este sector, donde se mueven las bandas delincuenciales más fuertes de la ciudad, es permanente que los niños y niñas hagan referencia a las acciones violentas que suceden alrededor, demostrando "el carácter frecuente y público de la violencia" (Auyero & Berti, 2013, p. 63). Algunos de ellos han tenido que ver los cuerpos de las personas asesinadas en sus barrios. Cuando llegan a la escuela, comparten de manera ansiosa, hablando de la espectacularidad del hecho violento como si se tratara de una película de ficción y al mismo tiempo, realizando conjeturas sobre los resultados de esa violencia ejercida. Sin embargo, dada la peligrosidad de estos barrios aledaños, las docentes comentan que no abordan dentro del aula estos hechos violentos y la experiencia barrial porque ellas prefieren la distancia. Mantener en silencio estos temas violentos ha

sido la forma de autoprotegerse dado que desconfían de los vínculos de las familias con estos actores armados y así evitan ser confrontadas o ponerse en riesgo.

Este silencio demuestra que al final, los niños y niñas de estos entornos deben quedarse elaborando sus propias apreciaciones de lo acontecido, sin tener la posibilidad de abrir una conversación que permita considerar sus puntos de vista frente a estas violencias que experimentan en su barrio, cómo las observan, las comprenden y de qué manera les afecta.

En este sentido, siguiendo la idea de escuela como *espacio seguro* (Flensner & Von der Lippe, 2019) donde las personas pueden encontrarse para compartir experiencias, buscando proteger a los grupos marginalizados de violaciones y violencias y, en los que se espera que sean abiertos para incluir todas las clases de perspectivas y posiciones que vienen de los estudiantes, los contextos educativos aquí observados, distan de dicha consideración dado que transitan entre la seguridad relativa que se supone se ofrece intramuros y la inseguridad que provoca la violencia armada que le atraviesa.

### **La huella de la violencia y la discriminación al interior de la escuela**

Asimismo, este espacio educativo no está libre de procesos de discriminación y constitución acerca del nosotros y del otro. En escenarios de presencia de actores violentos, por ejemplo, como lo expresa Pedro, un joven de 14 años del sector Ceuta, la escuela resulta también un espacio que sigue remarcando las diferencias y exclusiones que se desarrollan extramuros (Vieira et al., 2015). En la escuela, señala, lo conocen desde pequeño y saben que él ha tenido dificultades respecto al consumo de sustancias psicoactivas, razón por la cual, Pedro considera que ya se ha constituido una imagen de él tanto en el cuerpo docente como en los estudiantes, imagen con la cual se siente estigmatizado.

En el diálogo, se muestra inconforme con el nivel de juzgamiento al que es sometido por los y las docentes, recalcando que la interacción con él está mediada por el prejuicio de saber que ha sido un sujeto consumidor de sustancias psicoactivas, “sólo por el hecho de ser consumidor, ya sé que con la profesora no tengo oportunidad de sacar una buena nota” (Pedro, Comunicación personal, 2016). Pedro me dice que ya tampoco se anima a esforzarse por realizar los trabajos escolares. Es un sujeto que reflexiona acerca de cómo el consumo se convierte en un potente mediador de las relaciones en espacios como la calle, el barrio y la escuela y cómo él se convierte en un sujeto excluido, el estigma que recae lo pone en un lugar al que se le niega no sólo su historia particular sino sus posibilidades de cambio.

En otro sector de la ciudad, tanto Carlos como sus compañeros han manifestado que consideran la escuela un lugar importante en la medida que pueden aprender los conocimientos y habilidades claves para la construcción de un proyecto de vida, conocimientos básicos con los cuales movilizarse en el mundo laboral. Sin embargo, expresan que en el colegio las relaciones con las directivas de la institución son bastante autoritarias y verticales, que son juzgados y que no se posibilita la participación de los jóvenes dentro de la comunidad educativa. Particularmente se siente afectado por la forma en que es visto y como se relacionan algunos docentes frente a él:

La profesora dice algo y yo la tomo a veces en doble sentido, o le saco una recocha (broma) o algo y ahí sí se ponen bravos los profesores, dicen que yo soy el líder, el cabecilla del salón, que no sé qué [...] Sí, me dijo que yo era el cabecilla del salón, que yo los mandaba a todos, que si yo le decía a mi compa que fuera y le pegara al profesor él iba y lo hacía, porque yo le decía porque yo era el más grande del salón porque yo era la voz del salón. (Carlos, 17 años, sector Maracanã, Comunicación personal 20 de mayo de 2016)

Él expresa su molestia por el uso de ciertos términos dentro de la escuela en los que se le señala como “cabecilla” del grupo. Se trata de la intromisión de un lenguaje propio de la guerra y de la seguridad por parte de la fuerza pública al interior de la escuela. Es la colonización del lenguaje de la violencia armada dentro de la vida cotidiana escolar que penetra para definir las relaciones y posiciones de niños y jóvenes en este espacio. Mientras los niños lo observan desde el chiste, a jóvenes como Carlos les resulta incómodo que se les asigne esta característica como “cabecilla” no sólo por las connotaciones que tiene este término en la vida armada, sino también porque con ello se niega la autonomía de sus compañeros, la insinuación de que estos otros no tienen la capacidad de pensar y decidir por ellos mismos y esto les resulta desagradable.

Esta idea de la autonomía con relación a la realización de actividades fuera de la norma o el consumo de sustancias psicoactivas ha sido permanente en los diálogos con los estudiantes que han tenido experiencias en calle con estos actores, con alguna cercanía o conocimiento. En estos casos realizan fuertes recriminaciones al carácter de sujeto sujetado en el que los adultos quieren ponerlos, bajo la noción de presión de grupo o “malas compañías” que le impulsa a ingresar al consumo. Pedro frente a esta postura adulta, señala que las lógicas de consumo no operan de esta manera, “no es cierto que uno termine consumiendo sustancias porque fue obligado, sino porque hay un gusto, un placer generado”, señala. De esta manera, tanto él como otros estudiantes enfatizan en la autonomía del consumo y el respeto a ésta. Sus narrativas frente a este punto son de resistencia frente a unos adultos cuidadores que les restan su condición de agenciar decisiones para su vida.

Para él, así como otros compañeros con los que comparte el espacio escolar y barrial, tiene claro que no son las relaciones y las cercanías con sujetos consumidores los que hacen que una persona ingrese al mundo de la droga, sino la decisión propia, un acto

autónomo de quien decide consumir. Por supuesto estas posiciones dejan de lado elementos como la presión social de grupo, la imposibilidad de desplazamientos, no obstante, lo interesante es el énfasis que realizan estos jóvenes acerca de la constitución de un sujeto que es independiente y autónomo en la consideración de las decisiones que toman, es la necesidad ante la negativa adulta, de darse un lugar social en unas relaciones que quieren condenarlos a la heteronomía, dejarlos en el lugar de sujetos no pensantes, peor aún, que los invisibiliza como sujetos.

### **Los vínculos con los actores de la violencia y el reconocimiento como sujeto de poder**

Asimismo, respecto a las relaciones entre pares, en la escuela se observa sujetos como María, de 14 años, quien reconoce en sí misma una relación de dominio respecto al resto de compañeras por su experiencia de calle con la cual puede construir una imagen amenazante frente a ellas. En las observaciones desarrolladas frente a su interacción dentro del espacio educativo, María establece relaciones de protección con sujetos que para ella resultan más débiles. Arremete contra aquellas chicas que golpean a otras que según ella se ven indefensas y manifiesta que no se le hace justo que otras jóvenes que son mayores quieran mostrar su fuerza y poder contra ellas.

Ella se muestra solidaria con aquellas que se sienten perseguidas a pesar de que sabe que este tipo de comportamientos le acarrearán problemas disciplinares dentro de la institución y, sabiendo que ella misma ejerce violencia a partir de su imagen de joven con experiencia de calle. El acto de proteger a las niñas al interior de la escuela lo realiza sobre la base del dominio que ejerce su figura a través de la participación en este espacio extramuros y la relación con ciertos actores vistos como “peligrosos”. Es una forma de devenir sujeto de respeto dentro del ámbito escolar, de ser reconocida como la “chica dura” en la comunidad educativa. Su cuerpo y su rostro se disponen a mostrar una mujer ruda, con experiencia en la pelea y muy fuerte. Respaldada esta imagen a través de su reconocimiento como participante del “aguante femenino” hinchada del equipo de la ciudad Cúcuta Deportivo. Se puede considerar que aunado a la solidaridad que le surge con las personas débiles de su entorno, también allí encuentra un espacio para construir reconocimiento y ejercer poder.

Hay también el establecimiento de una lógica de justicia que impone una noción ligada con la igualdad de condiciones para resolver un conflicto así sea a través de la fuerza. En este sentido, María hace un ejercicio de la violencia en el nombre de lo que para ella es la protección de los débiles y la justicia, son formas de microdisciplinamiento (Das, 2012) que ella infringe como expresiones de cuidado a otros. De tal manera que ella encarna tanto el ejercicio de protección y justicia valoradas altamente en el ámbito

social bajo dinámicas de violencia y temor, que son propias de la lógica militarizada y criminal. María entonces se nos aparece como un sujeto liminal que se mueve en ambos mundos y los acopla para sostener lo que ella considera el orden en su cotidianidad.

Por otro lado, David, aprovecha la historia familiar que conocen en la comunidad educativa, en la que saben que su padre asesinó a alguien y estuvo en la cárcel, para establecer relaciones dominantes con sus compañeros, al parecer, como lo menciona su hermano, no lo hace con todos, pero sí con aquellos con los cuales entra en conflicto. Dentro de su historia, un joven del colegio tuvo que cambiar de institución porque el padre de David le profirió algunas amenazas. De tal manera que, si bien David reniega en el espacio familiar de quién es su padre y las formas de actuación que ha tenido, dentro de la escuela se escuda en ello para definir sus relaciones entre pares, así que incorpora también estos códigos para propiciar su intercambio tanto en el espacio familiar como en el escolar. En este sentido, aunque pareciera, como lo plantea Anderson (1999), que el código de la calle se difunde desde ésta hacia otros espacios tales como el hogar, la escuela, estos códigos tienen sus refiguraciones de acuerdo a los intereses, deseos, aprendizajes que les mueven para hacer uso de ellos, siendo conscientes de las ambigüedades que este uso conlleva.

### **Consideraciones finales**

Las escuelas en sectores como los aquí observados, atravesados por la violencia armada, supondrían convertirse en el último resguardo para la protección de niños, niñas y adolescentes. No obstante, la dinámica de los actores del microtráfico de drogas y del crimen organizado que además cuentan a su favor con la huella del arrasamiento de una violencia política en estos sectores, buscan en los más jóvenes su participación, propiciando una colonización de la vida social por esta lógica armada. Es bajo esta dinámica social en la que los niños, niñas y jóvenes conviven y bajo la cual negocian su día a día.

En la escuela, estos actores buscan penetrar a través de la vinculación de jóvenes dentro de sus lógicas de venta de sustancias ilegales o reclutando forzosamente, incluso en el asesinato a profesores o la violencia armada que se ejerce en sus alrededores. Aquellos quienes tienen algún vínculo con los actores armados, desarrollan relaciones de dominio del espacio escolar haciendo uso de estas relaciones que le otorgan poder debido a la amenaza latente que produce, de tal manera que la violencia escolar entre pares que se ejerce, ahora se ve permeada no sólo por la rudeza física que puede manifestar un oponente, sino también por las vinculaciones con los actores criminales en los espacios de la calle o de la familia.

Estas experiencias y cercanías con estos actores muestran para algunos casos, dinámicas ambiguas en el marco de lo que Das (2012) menciona como la ética de lo cotidiano, en las que estos niños y jóvenes introducen microdisciplinamientos a través de estas lógicas militarizadas para encarnar la justicia y protección. Se trata de una violencia física, pero sobre todo simbólica que busca expandir las dinámicas de “temor y terror” que ya han sido creadas en la comunidad y que se desplazan ahora al espacio educativo. En este sentido, la violencia escolar entre pares toma una dimensión de lógica militarizada en la que generar terror es parte de la estrategia de control e imposición de sus propias nociones de orden y de prestigio dentro del espacio escolar.

Al mismo tiempo, también se plantean narrativas alternas que se resisten a las narraciones oficiales que buscan dejar en la impunidad algunos hechos de violencia que les han atravesado dentro y fuera de la escuela como el caso del docente asesinado. Tanto la contranarrativa del joven recluido en el centro especialidad de atención a niños, niñas y adolescentes infractores de la ley, así como los y las estudiantes que discursiva y corporalmente ofrecen resistencia y crean fisuras a este relato oficial. Estas son muestras de que ellos actúan con familiaridad frente a esta violencia, pero no se terminan por ajustar y entregar completamente a ésta. Aunque existe una penetración y uso de la lógica militarizada también re figuran esta lógica para actuar frente a lo que ellos consideran justo, buscando ser hacedores de un balance en los microespacios que pueden dominar dentro de la escuela y definiendo sus propias nociones de justicia, cuidado y protección para sí mismos como para otros.

## Referencias

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 53-66. <https://doi.org/10.35362/rie380830>
- Al-Krenawi, A., Lev-Wiesel, R., & Mahmud, A. S. (2007). Psychological symptomatology among Palestinian adolescents living with political violence. *Child and Adolescent Mental Health*, 12(1), 27–31. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2006.00416.x>
- Anderson, E. (1999). *Code of the Street: Decency, Violence, and the Moral Life of the Inner City*. W. W. Norton.
- Apple, M. W. (2015). Conocimiento, Poder y Educación: Sobre ser un académico/Activista. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 2, 29-39. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1382/1379>
- Atallah, D. (2017). A community-based qualitative study of intergenerational resilience with Palestinian refugee families facing structural violence and historical trauma. *Transcultural Psychiatry*, 54(3), 357–383. <https://doi.org/10.1177/1363461517706287>

- Auyero, J., & Berti, M. (2013) *La violencia en los márgenes. Una maestra y sociólogo en el conurbano bonarense*. Ediciones Katz.
- Basham, V. (2011) Kids with guns: Militarization, masculinities, moral panic, and (dis)organized violence. En J. M. Beier (ed.). *The Militarization of Childhood* (pp. 175-194). Palgrave Macmillan.
- Bourgois, P. (2010). *En busca de respeto: vendiendo crack en Harlem*. Siglo Veintiuno Editores.
- Brown, J., & Munn, P. (2008). School violence as a social problema: Charting the rise of the problema and the emerging specialist field. *International studies in Sociology of Education*, 18(3), 219-230. <https://doi.org/10.1080/09620210802492807>
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Cairns, E., & Dawes, A. (1996). Children: Ethnic and political violence: A commentary. *Child Development*, 67, 129-139. <https://doi.org/10.2307/1131691>
- Camargo, M. (1997). Violencia escolar y violencia social. *Revista Colombiana de Educación*. 34, 5-24. <https://doi.org/10.17227/01203916.5407>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2017). *Grupos Armados Posdesmovilización (2006 - 2015). Trayectorias, rupturas y continuidades*. CNMH, Bogotá.
- Chaux, E., & Velásquez, A. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 14-37. <https://doi.org/10.17227/01203916.7569>
- Čorkalo Biruški, D. & Ajduković, D. (2007). Separate schools – a divided community: The role of the school in post-war social reconstruction. *Review of psychology*, 14 (2), 93-108. <https://hrcak.srce.hr/25575>
- Das, V. (2012). Ordinary ethics: The perils and pleasures of everyday life. En D. Fassin (Ed.). *A companion to moral anthropology* (pp. 133-149). Wiley-Blackwell.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2007). Violencia escolar, claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2520028.pdf>
- Denov M. (2010). *Child soldiers*. Sierra Leone's Revolutionary United Front. Cambridge University Press.
- Dickson-Gómez, J. (2002). *Growing up in Guerrilla Camps: The Long-Term impact of being a Child Soldier in El Salvador's Civil War*, *Ethos*, 4 (30), 327-356. <https://doi.org/10.1525/eth.2002.30.4.327>
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Flensner, K., & Von der Lippe, M. (2019) Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space', *Intercultural Education*, 3, 275-288. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293–299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>

- Keairns, Y. (2004). *Voces de Jóvenes excombatientes, Colombia*. American Friends Services Committee, QUNO, Comité Andino de Servicios.
- Lynn, D. (2005) Schools and war: urgent agendas for comparative and international education, *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, 35 (4), 357-371, <https://doi.org/10.1080/03057920500331561>
- Morgos, D. (2011). Effects of War Experiences Among Internally Displaced Children in Southern Darfur: Clinical Implications. En T. Cook & J. Wall. *Children and armed Conflict. Cross-disciplinary Investigations* (pp. 76-94). Palgrave MacMillan.
- Niño, N. (2016). Jóvenes excombatientes de las guerrillas: subjetividades en tránsito. En E. García, T. Cruz, & R. Mena. *Género y juventudes* (113-144). El Colegio de la Frontera Sur.
- Niño, N. (2018). Violencia armada y género: análisis de la relación a partir de los relatos de vida de jóvenes mujeres de la ciudad de Cúcuta y su área metropolitana. *Revista Eleuthera*, 19, 149-167.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2011-45322018000200149&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2011-45322018000200149&lng=en&nrm=iso)
- Niño, N. (2019). La calle y el barrio como entornos violentos y espacios subjetividad política de niños, niñas y jóvenes en la ciudad fronteriza de Cúcuta (Colombia). *Sociedad e Infancias*, 3, 65-82. <https://doi.org/10.5209/soci.63502>
- Niño, N., & Calderón, O. (2020). Los jóvenes y su aceptación de los actores de la violencia armada. En J. Treviño, & L. Atuesta (coord.). *La muerte es un negocio. Miradas cercanas a la violencia criminal en América Latina* (137-160). CIDE.
- Pearson, E. (2011). Children of Sudan: the fight for a future. *Global Studies of childhood*, 4(1), 388-392. <http://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.4.388>
- Rabello de Castro, L. (2007). Participación política en el contexto escolar: Experiencia de jóvenes en acción colectiva. En Y. Corona, & E. Linares. *Participación infantil y juvenil en América Latina* (pp.17-45). Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
- Rabello de Castro, L., & Rocha, A. (2009). O que é que a política tem a ver com a transformação de si? Considerações sobre a acção política a partir da juventude. *Análise Social*, 193, 793-823.  
<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1260461328M1jFM7cp0EI76KE1.pdf>
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Amorrotu.
- Varela, R., Ávila, M., & Martínez. B. (2013). Violencia escolar: un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Revista Psychosocial, Intervention*, 22 (1), 25-32. <https://doi.org/10.5093/in2013a4>
- Vieira, R. A., Brasil, K. C. T., & Legnani, V. N. (2015). Violencia 'en' y 'de' la escuela: concepciones de los profesores y de los estudiantes adolescentes. *Linhas Críticas*, 21(46), 708-726. <https://doi.org/10.26512/lc.v21i46.4704>

Williams, R. & Drury, J. (2011). Personal and Collective Psychosocial Resilience: Implications for Children, Young People and Their Families Involved in War and Disasters. En T. Cook & J. Wall. *Children and armed Conflict. Cross-disciplinary Investigations* (pp. 57-75). Palgrave McMillan.

## Biografía

### Nohora Constanza Niño Vega

Doctora en Investigación en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales México (2017). Investigadora Cátedras Conacyt - El Colegio de Sonora. Participa en el Observatorio de Investigación con las infancias.

Email: [nohora.nino@flacso.edu.mx](mailto:nohora.nino@flacso.edu.mx)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6654-9536>



Licença Creative Commons. Este trabalho está licenciado sob uma licença Internacional Creative Commons Attribution 4.0.