



**Trayectorias de vida y violencias en estudiantes extraedad de primaria de la Sede
Francisco José de Caldas**

Alexandra Perea Velásquez

Doris Elisa Arango Moreno

Artículo de investigación presentado para optar al título de

Magíster en Educación

Asesor

Julián Andrés Loaiza De La Pava Doctor (PhD) en Niñez y Juventud

Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Maestría en Educación - Virtual

Manizales, Caldas, Colombia

2025

Citar/How to cite	(Perea Velásquez & Arango Moreno, 2025)
Referencia/Reference	Perea Velásquez, A. & Arango Moreno, D. E. (2025). <i>Trayectorias de vida y violencias en estudiantes extraedad de primaria de la Sede Francisco José de Caldas</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. RIDUM: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.
Estilo/Style: APA 7ma ed. (2020)	



Maestría en Educación - Virtual, IV

Declaración de inteligencia artificial: el o los autores de este trabajo de grado declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como [mencionar herramientas utilizadas, por ejemplo, [ChatGPT], de manera ética y responsable, tal como se establece en el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Estas herramientas son empleadas como apoyo en la redacción, revisión gramatical y generación de ideas, pero en ningún caso sustituyen el análisis crítico, la argumentación académica ni la originalidad del trabajo. Asimismo, cualquier contenido generado con asistencia de IA está citado y referenciado adecuadamente, garantizando la integridad académica y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

Biblioteca y Centro de Recursos: <https://biblioteca.umanizales.edu.co/>

Repositorio Institucional: <http://ridum.umanizales.edu.co/>

Universidad de Manizales: www.umanizales.edu.co

Revistas: <http://revistasum.umanizales.edu.co/>

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

Resumen

Este estudio describe las trayectorias de vida y los acontecimientos de violencia que atraviesan dos niñas de 11 y 13 años, estudiantes de la sede Francisco José de Caldas en Cali, en condición de extraedad escolar.

La investigación se desarrolló mediante una metodología cualitativa biográfico-narrativa, a través de entrevistas semiestructuradas a las niñas, sus madres y docentes. Los relatos fueron transcritos, organizados en una matriz y analizados desde los referentes teóricos de Briscioli, Galtung, Bronfenbrenner y Segato.

Se evidencian historias marcadas por múltiples violencias y estructuras de desigualdad social, con dinámicas familiares que reproducen ciclos de violencia intergeneracional, la parentificación femenina, orfandades y abandono. Se destaca una falla estructural en la respuesta de las instituciones educativas y estatales, cuya intervención resulta insuficiente.

Estas violencias, muchas veces normalizadas en los entornos escolares y comunitarios, afectan significativamente el desarrollo personal y académico de las niñas. Los hallazgos subrayan la urgencia de repensar las prácticas pedagógicas y las políticas educativas desde un enfoque de derechos, justicia social y equidad de género, orientado a transformar las prácticas pedagógicas e institucionales para garantizar entornos protectores y reconocer las trayectorias individuales de la infancia vulnerable.

Palabras clave: escuela, trayectorias de vida, acontecimientos de violencias.

Abstract

This research work pretends to describe the life trajectory and violent events in the life of two over aged students, (11 and 13 years old), from the elementary school Francisco José de Caldas, belonging to the educational Institution Escuela Normal Superior Farallones de Cali.

The research was conducted using a qualitative biographical-narrative methodology, utilizing semi-structured interviews with the girls, their mothers, and teachers. The stories were transcribed, organized into a matrix, and analyzed using the theoretical frameworks of Briscioli, Galtung, Bronfenbrenner, and Segato.

Stories marked by multiple forms of violence and structures of social inequality are evident, with family dynamics that reproduce cycles of intergenerational violence, female parentification, orphanhood, and abandonment. A structural failure in the response of educational and state institutions is highlighted, with their intervention proving insufficient.

These forms of violence, often normalized in schools and communities, significantly affect girls' personal and academic development. The findings underscore the urgency of rethinking pedagogical practices and educational policies from a rights-based, social justice, and gender equity perspective, aimed at transforming pedagogical and institutional practices to ensure protective environments and recognize the individual trajectories of vulnerable children.

Keywords: School, life trajectories, violent events.

Introducción

La presente investigación surge de la necesidad de comprender las trayectorias de vida y los acontecimientos de violencia que afectan a estudiantes en condición de extraedad, particularmente en contextos de alta vulnerabilidad social. Esta perspectiva responde a la urgencia de que el sistema educativo trascienda su modelo eminentemente disciplinario hacia prácticas pedagógicas que permitan visibilizar las distintas formas de violencia vividas por los niños y niñas, tanto en el ámbito escolar como familiar y comunitario, propiciando entornos educativos más seguros, comprometidos y protectores de la infancia vulnerable.

El estudio se focaliza en la Sede Francisco José de Caldas de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Farallones de Cali. En esta Sede escolar se observa que los estudiantes enfrentan violencia intrafamiliar, pobreza, microtráfico y homicidios. Según Trucco e Inostroza (2017), citando a Pinheiro (2007), la comunidad representa un espacio donde los niños pueden ser tanto víctimas como perpetradores de violencia, no solo como espacio físico, sino también como ambiente social conflictivo.

La investigación se centra en las trayectorias de vida de dos niñas de primaria de 11 y 13 años en condición de extraedad, quienes conviven en un aula regular con compañeros más pequeños. Se busca describir y analizar las historias de vida de estas niñas, visibilizando las violencias que han marcado su experiencia vital y escolar, e identificar factores que puedan poner en riesgo su permanencia educativa. Esto llevó a formular la pregunta de investigación: ¿Qué trayectorias de vida y acontecimientos de las violencias se reconocen en estudiantes en condición de extraedad de básica primaria de la Sede Educativa Francisco José de Caldas de Cali?

La investigación se soporta en estudios previos que abordan infancia y violencia en contextos educativos vulnerables. Aros (2018) señala cómo el maltrato y abandono familiar pueden dejar improntas cognitivas y afectivas en los niños, e invita a investigar los elementos de la cultura escolar que perpetúan la violencia. Serrano Torres y Salazar (2018) estudian la incidencia de la violencia intrafamiliar y las condiciones de vulnerabilidad social en la vida de adolescentes, encontrando que las experiencias de violencia varían según la estructura y dinámica familiar, y que el contexto social incide en la reproducción de estas violencias. Por su parte, Bonilla Rodríguez (2021) analiza las narrativas de resistencia de niños en extraedad escolar, destacando cómo su historia personal, marcada por fenómenos como la migración, influye decisivamente en su desarrollo educativo, criticando la homogeneización de las políticas educativas que no consideran las trayectorias individuales.

A partir de estos antecedentes, la investigación se plantea dentro del enfoque cualitativo, de tipo biográfico-narrativo. Se recogen las historias de vida de las dos niñas a través de entrevistas semiestructuradas aplicadas a ellas, a sus docentes y a sus acudientes. Esta metodología permite reconstruir los relatos vitales de las niñas, revelando las múltiples formas de violencia que han experimentado en sus entornos familiar, escolar y comunitario.

Los hallazgos indican que las trayectorias de vida de las niñas están profundamente marcadas por la fragmentación familiar: rupturas, divorcios, ausencia de figuras parentales y muertes violentas o por enfermedad. A nivel escolar, enfrentan dinámicas que refuerzan su vulnerabilidad, como prácticas pedagógicas estandarizadas que no reconocen sus necesidades específicas. Las instituciones educativas y otras organizaciones del Estado han fallado en proporcionar apoyos adecuados, contribuyendo a agudizar su situación.

La investigación evidencia que las trayectorias escolares de estas niñas no solo se ven afectadas por su situación familiar, sino también por la violencia estructural presente en sus comunidades y la violencia cultural naturalizada en las prácticas escolares. Estos resultados coinciden con lo planteado por Briscioli (2017), quien señala que en las vidas de adolescentes vulnerables se entrelazan distintas actividades y esferas vitales que generan trayectorias escolares fragmentadas, marcadas por reprobaciones, abandonos temporales y deserciones.

A través de los relatos de las niñas, de sus madres y docentes, se visibilizan las violencias directas y estructurales que atraviesan sus vidas, la orfandad afectiva, las dificultades económicas y el fuerte impacto del contexto sociocultural. Estas experiencias, lejos de ser excepcionales, son legitimadas y naturalizadas por el entorno social y educativo, consolidándose como una forma de violencia cultural.

Esta investigación contribuye al campo de estudios sobre infancia, violencia y educación al articular las voces de las propias niñas, sus familias y docentes, e insiste en la necesidad de reconocer las trayectorias de vida individuales en la construcción de prácticas educativas más transformadoras. Así, se reafirma que comprender las historias vitales de los estudiantes es esencial para garantizar una educación que no solo instruya, sino que también proteja, dignifique y brinde oportunidades a las particularidades del desarrollo humano.

1 Marco teórico

Desde una mirada histórica de la escuela y con base en la Ley General de Educación, la educación se concibe como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, sustentado en una visión integral del ser humano, su dignidad, derechos y deberes (Ley 115, 1994, art. 1). La presente investigación se sustenta en los siguientes aportes teóricos de Briscioli (2017), Bronfenbrenner (1979), Galtung (2003) y Segato (2003) quienes permiten construir un marco amplio e interconectado para el estudio de las trayectorias escolares en contextos marcados por diversos tipos de violencia.

1.1 Análisis de las trayectorias escolares: (Bárbara Briscioli, 2017)

Su planteamiento parte del estudio realizado por Flavia Terigi sobre "trayectorias escolares", y hace referencia a la necesidad de distinguir entre trayectorias teóricas, que expresan específicamente la obligatoriedad y normatividad del sistema escolar; y trayectorias reales, que manifiesta la existencia de otros aprendizajes, además de aquellos que se ven en la escuela. Terigi (2008) plantea que "las trayectorias teóricas se enmarcan en los avances lineales determinados por una estandarización estructurada en tres aspectos: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados. Rasgos organizados desde las mismas disposiciones políticas y legales a lo largo de la historia de la enseñanza elemental" (p. 19).

Lo anterior, aunque ajustado a la normativa, no hace visible las trayectorias reales de los estudiantes en sus entornos, especialmente donde hay mayor vulnerabilidad, haciendo necesario el análisis detallado e integral de los diversos elementos que afectan las trayectorias escolares de los estudiantes, es decir, que involucre el sistema educativo en su estructura, la correlación entre estudiantes y sus entornos, además de los cambios de un individuo a lo largo de su vida. Es a partir de esta postura que Briscioli (2017), considera el análisis de las trayectorias escolares en tres dimensiones interrelacionadas: Lo estructural del sistema (niveles educativos y normatividad), Lo institucional de las organizaciones (programas y prácticas escolares) y lo individual de la biografía de cada sujeto (condiciones personales de cada estudiante).

Se requiere, por tanto, la comprensión de los entornos educativos, los actores que participan en ella y como esta interrelación afecta la educación de los niños y niñas, además de la influencia directa de su familia, las relaciones que establece en el aula y en el grupo social al que pertenece, su barrio o territorio. Así, se plantea que las trayectorias escolares permiten recoger las vivencias en cada uno de los procesos que a través del tiempo un individuo

experimenta en las diferentes dimensiones de su desarrollo a nivel personal, social, escolar, familiar.

El estudio de las trayectorias escolares debe considerar el recorrido académico de cada estudiante no sólo desde o estructural del sistema, también desde aspectos diversos en sus dimensiones sociales, temporales y personales. Frassa y Muñiz Terra (2004) señalan que:

El estudio de las trayectorias se compone de tres aspectos relevantes: Las oportunidades que brinda el entorno donde se desenvuelve el sujeto. El conjunto de habilidades y capacidades que posee cada individuo frente a su entorno y el factor de tiempo que transversaliza los dos anteriores y define su pasado, presente y que de acuerdo a lo proyectado por el sujeto lo acercará a su plan de vida futura. Esto permite una mirada integral del estudiante desde los diferentes factores en que se desenvuelve durante su desarrollo escolar, así como las desigualdades estructurales que afectan su permanencia y logro escolar.

Desde este enfoque, las trayectorias escolares de las niñas en condición de sobreedad pueden comprenderse como el resultado de la interacción entre condiciones estructurales desfavorables, dinámicas institucionales excluyentes y experiencias personales de violencia; en muchos contextos escolares latinoamericanos, la sobreedad no toma en cuenta factores estructurales como el acceso desigual a la educación inicial, la precariedad socioeconómica o la violencia doméstica (Terigi, 2009). Esto genera una narrativa de fracaso que refuerza la exclusión. Este abordaje ayuda a identificar puntos de inflexión en sus recorridos escolares y los factores que favorecen o dificultan su permanencia en el sistema educativo. En la práctica, esto se traduce en trayectorias fragmentadas, repitencias, abandonos temporales y reingresos, que configuran recorridos escolares no lineales, pero profundamente significativos para quienes los transitan.

1.2 Teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner

Su teoría permite comprender el fenómeno de la violencia desde la cultura y todos los entornos en los que se desenvuelve un individuo.

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos. (Bronfenbrenner, 1979, p. 40)

Urie Bronfenbrenner en su modelo ecológico (1987) defiende la importancia que tiene el desarrollo de un individuo dentro del modo en que percibe el ambiente que lo rodea y la manera

como se relaciona con él. Plantea que el desarrollo humano es un proceso progresivo de acomodación mutua entre las propiedades cambiantes del entorno y la forma cómo se establecen las relaciones en los diferentes entornos en los que participa el individuo. Esta interacción se da como una estructura en serie y en diversos niveles, donde cada nivel está contenido por otros, en su teoría los define de la siguiente manera:

Microsistema: es el entorno inmediato en que el niño participa directamente: incluye las relaciones con la familia, la escuela, los amigos, los vecinos. Mesosistema: es la interacción entre dos o más microsistemas, hace referencia a la manera cómo se relacionan e influyen entre sí los entornos más cercanos. Exosistema: se refiere a los entornos en los que el individuo no participa directamente pero que lo afectan de manera directa (trabajo de los padres, políticas del gobierno local). Macrosistema: Que comprende las creencias culturales, los valores, y costumbres de la sociedad en la que vive el individuo. Por último, el Cronosistema: se refiere a la dimensión del tiempo. Aquí se contemplan los cambios en el entorno o en la vida del individuo a lo largo del tiempo.

Ampliando un poco el funcionamiento de cada uno de estos sistemas, se puede explicar que el microsistema (familia, escuela, barrio), la violencia familiar puede manifestarse a través del maltrato físico, verbal o emocional, muchas veces normalizado en contextos de pobreza o exclusión social. La violencia escolar se presenta en prácticas como el acoso entre pares, el autoritarismo docente, o la discriminación dentro del aula. La violencia comunitaria en los entornos barriales marcados por pandillas, consumo de drogas o inseguridad también impactan directamente en la experiencia de vida de niños y adolescentes.

En el mesosistema (interacciones entre microsistemas), cuando hay una falta de comunicación o colaboración entre la familia y la escuela, pueden pasar desapercibidas señales de alerta sobre violencia intrafamiliar o acoso escolar. Descoordinación: cuando los servicios sociales, como las redes de apoyo institucional o las comisarías de familia, no se articulan adecuadamente con los centros educativos, se limita la protección de los menores frente a situaciones de violencia.

En el exosistema (estructuras que influyen indirectamente, como el trabajo de los padres o los medios de comunicación), el desempleo o precariedad laboral de los cuidadores puede aumentar el estrés en el hogar, lo que a su vez puede propiciar formas de maltrato. Los Medios de comunicación al reproducir estereotipos de género, clasismo o normalizar la violencia, también inciden en la forma en que los niños interpretan sus relaciones sociales. Las redes institucionales cuando los servicios de protección infantil, salud y educación no están

integrados, se generan intervenciones fragmentadas que dificultan la prevención o atención oportuna de la violencia.

El macrosistema (valores culturales, políticas, ideologías), la violencia simbólica e institucional ocurre cuando las políticas educativas discriminan indirectamente a niños de sectores rurales, indígenas o en situación de pobreza, legitimando su exclusión. La naturalización del castigo físico para muchas culturas que lo consideran legítimo como forma de crianza o enseñanza, lo que refuerza prácticas violentas desde los primeros años de vida. La estigmatización y discursos sociales que culpan a las familias pobres por el fracaso escolar sin considerar las desigualdades estructurales que enfrentan, perpetúan formas de violencia estructural y simbólica.

De esta forma, el modelo ecológico facilita una mirada integral de las trayectorias de vida, vinculando las experiencias individuales de violencia con los contextos que las producen y reproducen. Además, permite detectar fallas en la articulación entre niveles del sistema, lo cual resulta clave para la intervención desde políticas educativas y sociales más eficaces. No obstante, su teoría no desarrolla en profundidad la noción de violencia como fenómeno estructural.

1.3 Triángulo de la violencia de Johan Galtung

A través del triángulo de las violencias, Galtung conceptualiza la violencia desde una mirada triangular y representa la relación que existe entre tres tipos de violencia que en su teoría las describe como:

Violencia directa: está en la punta del triángulo, aunque es la más pequeña, también la más visible. Representa los actos de violencia en concreto: los asesinatos, el abuso sexual, la agresión física, el insulto, daño a los recursos naturales, robo.

Violencia estructural: la considera la más peligrosa, ya que se centra en el conjunto de las necesidades básicas que no se logran satisfacer, pero ejercen en la sociedad un rol necesario. La desigualdad del sistema, salarios bajos, la economía informal, la discriminación, la injusticia.

Violencia cultural/simbólica: hace referencia a aspectos de la cultura que la legitiman a través del arte, la ciencia, el mismo lenguaje, la religión, la ideología, los medios de comunicación, entre otros.

Según Galtung, (2003) la violencia cultural hace que la violencia directa y la violencia estructural aparezcan; es decir, pone de relieve la forma como se legitima y, por lo tanto, resultan aceptables a la sociedad. (p.8). De los tres tipos de violencia (directa, estructural y

cultural) la directa es clara y visible, por lo que resulta relativamente sencillo detectarla y combatirla. En cambio, la violencia cultural y la violencia estructural son menos visibles, pues en ellas intervienen más factores, detectar su origen, prevención y remedio es más complicado.

Es importante señalar que el triángulo permanece siempre dentro de un ciclo vicioso de fuerza, autoridad, dominio y poder; sin embargo, la imagen generada es distinta, y en sus seis posiciones, la perspectiva que refleja y los efectos que genera son variados.

La propuesta de Galtung se articula con el enfoque ecológico en la medida en que permite analizar cómo las violencias operan de forma interconectada en los diferentes niveles del entorno. Así, la violencia directa se manifiesta en relaciones interpersonales (microsistema), mientras que la violencia estructural se inscribe en las condiciones socioeconómicas (exosistema), y la violencia cultural actúa a nivel del macrosistema, legitimando jerarquías de género, clase o etnia.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha planteado la necesidad de abordar el fenómeno de la violencia mediante un enfoque analítico que articule dos tipologías ampliamente reconocidas: la propuesta por Johan Galtung (1990) y el modelo ecológico desarrollado por Urie Bronfenbrenner (1979). La primera de estas tipologías permite una distinción conceptual entre los distintos actores implicados en los actos violentos —tales como perpetradores y víctimas— así como entre las diversas manifestaciones de la violencia: directa, estructural y cultural o simbólica. En contraste, el modelo ecológico ofrece herramientas para identificar los contextos o niveles en los que se produce la violencia (individual, relacional, comunitario y social), los tipos de violencia (autoinfligida, interpersonal o colectiva), y los factores de riesgo que inciden en su ocurrencia.

1.4 Rita Segato (2003) ofrece una contribución esencial al entender las violencias desde una perspectiva interseccional y de género. En su obra "Las estructuras elementales de la violencia", Segato sostiene que las violencias no son hechos aislados, sino estructuras sociales profundamente arraigadas que se inscriben en los cuerpos y relaciones. La autora destaca la dimensión simbólica de la violencia, particularmente la violencia patriarcal, que opera a través de la repetición de prácticas y discursos que refuerzan desigualdades y subordinaciones.

En el concepto de pedagogías de la crueldad, Segato (2018) nos muestra cómo la violencia no es un hecho aislado, sino el resultado de procesos de aprendizaje social que nos enseñan a aceptar, justificar e incluso perpetuar la crueldad. Estas pedagogías se manifiestan en diversos ámbitos de la vida:

- En la familia: a través de patrones de crianza violentos, se transmiten modelos de relación basados en el dominio y la sumisión.
- En las instituciones: escuelas, cárceles, hospitales y otros espacios institucionales pueden convertirse en escenarios de violencia simbólica y física.
- En los medios de comunicación: la representación mediática de la violencia contribuye a normalizarla y a deshumanizar a las víctimas.
- En la cultura popular: películas, música y videojuegos a menudo glorifican la violencia y la agresividad.

Desde esta perspectiva, la autora presenta la violencia como instrumento de poder analizando cómo las prácticas sociales e institucionales incluyendo las escolares pueden reproducir violencias simbólicas y estructurales, especialmente hacia las mujeres. Esta perspectiva resulta clave para comprender cómo las niñas, se ven afectadas por violencias normalizadas que limitan su agencia, su participación y su permanencia en el sistema educativo.

Además, Segato invita a mirar más allá de la conducta individual para entender la violencia como una forma de dominación estructural, sostenida por instituciones y discursos que la legitiman. Esta mirada es particularmente relevante en el análisis de trayectorias escolares de niñas que han sido marcadas por violencias múltiples, al evidenciar cómo sus cuerpos y subjetividades son lugares de inscripción de relaciones de poder que operan desde la infancia. Pedagógicamente, esto implica repensar la formación docente en clave feminista, generar currículos con enfoque de género y promover espacios seguros para niñas y adolescentes. Políticamente, requiere un compromiso de las instituciones educativas para desnaturalizar la violencia simbólica y estructural, generando protocolos efectivos de atención y acompañamiento.

En suma, este marco teórico conformado por los aportes de Briscioli, Bronfenbrenner, Galtung y Segato permite abordar las trayectorias de vida y las violencias vividas por las niñas; comprendiendo lo complejo de las trayectorias escolares desde una mirada integral y en contextos de vulnerabilidad, entendiendo que la educación no es de carácter lineal, por el contrario, emergen factores estructurales, institucionales, culturales e individuales, siendo necesario considerar políticas y prácticas pedagógicas que atiendan estas realidades, aportando sentido y significado al contexto escolar y académico.

2 Metodología

La presente investigación se enmarca dentro de una metodología de enfoque cualitativo, dada su pertinencia desde las ciencias sociales a la resignificación del ser humano como ser histórico-social; vislumbrando una tensión entre lo individual, lo institucional y el contexto social en el que se desenvuelven; de manera que permite leer e interpretar la realidad desde un estudio hermenéutico de enfoque biográfico narrativo, como lo plantea Bolívar, Domingo y Fernández (2001), los seres humanos construyen y entienden su realidad a través de narrativas, lo cual convierte a esta forma en un modo fundamental de pensamiento, organización del conocimiento y comprensión de la experiencia. (p.19).

Este enfoque biográfico narrativo, ofrece un terreno que posibilita explorar las formas como se concibe el presente, se proyecta el futuro, y -sobre todo- se resignifican las vivencias personales, sociales y políticas especialmente desde la experiencia educativa.

En este caso particular, la investigación se realizó en I. E. Escuela Normal Superior Farallones de Cali, sede Francisco José de Caldas con dos estudiantes de 11 y 13 años; quienes hacían parte de los grupos escolares de las investigadoras, la selección de las dos niñas se realizó a través de un muestreo intencional, considerando que sobre excedían la edad en comparación a los demás niños y niñas de sus grupos, la permanencia en el sistema educativo y la disposición para compartir sus experiencias.

Las entrevistas se realizaron en 2023, cuando las estudiantes cursaban cuarto grado; fundamentando sus testimonios, sentimientos y situaciones con la información obtenida desde de las voces de sus acudientes y dos docentes que acompañaron sus procesos durante un año escolar completo, lo que permitió contar con diversas perspectivas sobre las trayectorias escolares y los factores que inciden en ellas.

De acuerdo con lo planteado por Goodson (1996), es fundamental establecer la diferencia entre “relato de vida” - narración inicial que una persona hace sobre su propia existencia, - e “historia de vida”, narrativa triangulada con testimonios de otros, fuentes documentales, transcripciones o archivos relacionados con las vidas en cuestión. Mientras el relato de vida individualiza y personaliza, la historia de vida contextualiza y politiza. (p.29).

Este proceso investigativo se desarrolló en tres fases:

Fase uno. De acercamiento, consentimiento y establecimiento de confianza: Se realizó un ejercicio de caracterización propio de las docentes, donde inicialmente se indagó con algunos maestros, padres y estudiantes de la sede sobre la inclusión escolar y desde ese momento nos acercamos con mayor atención a la situación en particular de cada una de las

estudiantes de este estudio; reconociendo que en dicha caracterización se identificaron en que sus trayectorias presentaban aspectos trascendentales para decidir realizar este trabajo investigativo con ellas.

Durante el año 2022 se inició el proceso de acercamiento y conversación con las estudiantes; quienes cursaban tercer grado; durante el año 2023 aprueban e inician grado cuarto; se continúa con el trabajo de campo; un nuevo acercamiento y reconocimiento de sus trayectorias de vida y los acontecimientos de violencia en el contexto escolar, como en la familia.

Se realizaron diálogos respectivos; inicialmente con el rector de la institución educativa a fin de obtener la autorización para hacer el trabajo investigativo en la sede (Anexo 1). Se citaron posteriormente los acudientes, primero de manera informal para proporcionarles la información de la situación a abordar con las estudiantes y, luego para diligenciar el consentimiento informado y los permisos correspondientes de los acudientes responsables, de igual modo, se diligenció el consentimiento de las niñas en el abordaje de los temas a tratar y se compartió con sus acudientes la información relevante que requerimos indagar en sus vidas familiares y escolares, la información se les leyó claramente para evitar confusiones, garantizando el respeto por su privacidad y la confidencialidad de la información recopilada. (Anexo 2).

Para proteger la identidad de las participantes, se asignaron nombres ficticios a las niñas protagonistas de las historias de vida. Además, cada fuente narrativa fue codificada con un identificador alfanumérico (por ejemplo, Camila EE1 para Entrevista Estudiante 1, Ana Entrevista Estudiante 2, EM2 para Entrevista Madre 2 y EP1 Entrevista profesora 1). Esto permite ubicar con precisión las citas dentro del corpus textual. Esta doble estrategia nombre ficticio y código de referencia se emplea de forma coherente a lo largo del análisis para equilibrar la claridad narrativa y el rigor metodológico.

Fase dos. De escucha y entrevistas semiestructuradas: se realizó inicialmente una entrevista informal con ciertas preguntas en relación con la situación de sobreedad y su impacto en la vida escolar. Posteriormente se reestructuraron las entrevistas con la visión del asesor de la investigación y se hicieron nuevas entrevistas a las estudiantes, a sus docentes y familiares; para tal fin se dispusieron de varias sesiones para cada entrevista, las mismas fueron grabadas en audio en su totalidad con información detallada para posteriormente poder hacer la respectiva transcripción.

Fase tres. De organización y análisis de los relatos: Se transcribieron en su totalidad los audios de las entrevistas realizadas y se procedió a escribir las historias de vida de cada una de

las niñas; las docentes y las madres de familia; teniendo en cuenta los datos más relevantes emergentes en cada una de las entrevistas realizadas según las categorías a abordar.

La técnica o herramienta utilizada para la investigación y poder guiar la conversación fue el diseño de una guía de entrevista semiestructurada para las niñas, (Anexo 3) otra para las acudientes (Anexo 4) y otro para los maestros. (Anexo 5). Lo que brindó la posibilidad a los entrevistados de ampliar aspectos que pudieran considerar importantes de manera espontánea.

Con los productos obtenidos se procedió a transcribir cada una de las entrevistas y a realizar una lectura global de todos los relatos, de tal manera que permitiera obtener categorías o temáticas para tener en cuenta en el análisis.

Se organiza una matriz de análisis con las categorías o temáticas que resultaron varias lecturas generales; teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y los referentes teóricos.

Se identificaron respuestas repetitivas en las participantes que lograban dar sentido a sus voces e historia frente al planteamiento del problema y se formaron categorías de interpretación; teniendo en cuenta la conceptualización teórica, las categorías y los objetivos de la investigación, con el fin de dar viabilidad a lo propuesto desde el planteamiento investigativo.

La información se organizó mediante la triangulación entre los relatos significativos de las participantes, los aportes teóricos y el análisis crítico de las investigadoras. Este proceso permitió no solo validar los datos obtenidos desde diferentes fuentes, sino también identificar patrones de sentido comunes, contradicciones significativas y tensiones estructurales presentes en los discursos. Se reconocieron elementos esenciales asociados al entorno escolar y familiar, así como dimensiones políticas implícitas en las narrativas, tales como la parentificación, la fragmentación familiar, las condiciones de desigualdad social y las trayectorias escolares entre otras. Así, el análisis permitió construir una descripción de las problemáticas que afectan a poblaciones en condición de vulnerabilidad, permitiendo conectar lo individual con lo estructural y visibilizar realidades frecuentemente naturalizadas o ignoradas.

La triangulación empleada en la metodología de esta investigación está soportada en el análisis de contenido de tipo cualitativo y en el análisis del discurso desde el enfoque hermenéutico biográfico narrativo que permiten contrastar los relatos de los participantes (niñas, docentes y acudientes), con los referentes teóricos propuestos a fin de interpretar las experiencias vividas en los diferentes entornos en que se desarrollan, fortaleciendo la validez de la información y la trascendencia en los hallazgos.

2.1 Consideraciones éticas en la investigación

Para llevar a cabo esta investigación se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones éticas:

Se garantizó la autonomía y la privacidad informando a los participantes de los objetivos de la investigación, permitiéndoles decidir libremente si participar o no. Las investigadoras se comprometieron a respetar la dignidad y el anonimato de los participantes al no publicar sus nombres ni exponer sus identidades de ninguna manera.

El consentimiento informado: Se obtienen los consentimientos necesarios dado que este, implica que los sujetos tienen el derecho a ser notificados de que van a ser estudiados, y a conocer la naturaleza de la investigación y las posibles consecuencias que se derivan de los estudios.

No Remuneración: a los participantes se les informó del propósito académico de la investigación y no se les proporcionó compensación financiera, siendo su participación y retiro voluntarios.

Divulgación: los resultados obtenidos serán presentados a la comunidad educativa de la Normal Superior Farallones de Cali y a otros equipos académicos de docentes; así como un resumen de los hallazgos a las protagonistas de este proyecto de investigación.

3 Resultados

A partir del análisis de la matriz de información, se codificaron los relatos de los participantes y, desde la perspectiva de las investigadoras, se interpretaron teniendo en cuenta el marco teórico y las experiencias significativas narradas. Como resultado, se identificaron hallazgos relevantes sobre las violencias vividas por las niñas y sus trayectorias de vida, los cuales se organizan en las siguientes categorías analíticas.

La parentificación es una categoría recurrente en las madres de las niñas; ambas dejan sus estudios en primaria para trabajar y cuidar a hermanos. Las trayectorias de vida de las madres; inciden profundamente en las propias trayectorias de las niñas del estudio; dado que se evidencian en sus narraciones distintos tipos de violencia padecidos, especialmente de dominio estructural como lo menciona Segato.

“Yo estudié hasta tercero de primaria. De allí ya no pude seguir estudiando porque quién trabajaba para ayudar a la familia. Mi mamá después denunció a mi papá, aún estábamos muy pequeñas y mi papá decidió repartirnos” (EM1, madre de Camila, párrafo 5. Pág. 3).

“Mi papá fue un mal padre, mujeriego, nos abandonó desde muy chiquitas, a mí me tocó trabajar para ayudar a mi familia.” (EM1, madre de Camila, párrafo 5. Pág. 3).

“Dejó a mi hermano menor como de añito, yo me acuerdo que hasta me tocaba que ponerles el pañal, bañarlos, mejor dicho, ser la mamá” (EM2, madre de Ana)

Yo no sabía que ella tenía al hijo de ella que era vicioso y abusador, mi tía se iba y yo me quedaba allí y él me ponía navajas para que me dejara tocar mis partes íntimas. (EM2, párrafo 4-pag.18)

A la luz del enfoque de Galtung (2003), esta situación ilustra cómo la violencia estructural opera pues además de visibilizar claramente la violencia familiar, también revela la ausencia del Estado como garante del derecho a la educación y a la protección de la infancia, especialmente en contextos de vulnerabilidad extrema.

De acuerdo con el modelo ecológico propuesto por Urie Bronfenbrenner (1987), el microsistema, compuesto por las relaciones más inmediatas del individuo, como la familia, desempeña un papel determinante en el desarrollo de las trayectorias de vida. En el caso de las madres de las niñas participantes en este estudio, dicho entorno se caracterizó por dinámicas marcadas por la inseguridad, el maltrato físico, el abuso y una constante tensión emocional. Estas condiciones adversas no solo afectaron su bienestar en la infancia, sino que también incidieron directamente en la interrupción de sus procesos escolares, obligándolas a abandonar la educación básica para asumir responsabilidades adultas prematuramente, como el trabajo informal y el cuidado de hermanos menores.

En uno de los casos más graves, una de las madres relató haber transitado por varios hogares familiares, en un contexto de abandono y vulnerabilidad, lo que la expuso a abusos sexuales. De acuerdo con Segato la violación incluye un daño físico y psicológico, pero además comunica algo, que el cuerpo de la niña no le pertenece y está a disposición del varón. La violencia se convierte en una forma para inscribir jerarquías.

En la fragmentación familiar madres y estudiantes presentaron en sus relatos esta recurrencia que refleja las trayectorias de vida de las niñas en una estructura familiar fragmentada; historias de vida marcadas por acontecimientos que revelan una ruptura en la estructura familiar, ausencia de figura paterna, infancias en exposición a eventos traumáticos: intimidación, muertes violentas, enfermedades, divorcios, presunto abuso sexual en una de las niñas y desprotección de sus necesidades básicas sobre todo en la primera infancia.

“Camila es caleña. Ella en ese barrio donde yo le digo, ella vivió con mi hermana como 19 meses. De ahí para allá fue que comenzó a convivir conmigo porque mi hermana ya se puso grave, se la llevaron presa. Entonces ya me hice cargo de todos los cinco muchachos que ella tenía. (EM1, madre de Camila)

Ana nació, más linda, era blanca, oji verde, pero a mí me decían que ella nacía con desnutrición, pues por la alimentación, todo lo que yo llevaba, porque como yo en embarazo me iba a trabajar con la abuela a vender ropa entonces no almorzábamos. (EM2, madre de Ana)

Mi mamá me quiso adoptar a mí porque le daba mucho pesar que me llevaran al bienestar familiar, y mi mamá antes de morir que estaba en el hospital, mi mamá fue a verla y le dijo que no me dejara ir con nadie, ni a Omar ni a mí, porque ella tuvo puros hombres, y solamente me tuvo a mí y yo soy la única niña que ella tuvo. (Relato de Camila)

Ella vivía enseguida de la casa y ella siempre también nos llevaba a la casa y yo me quedaba con ella a dormir porque mi abuela me echaba desde chiquita. (EE2 Relato de Ana)

Bueno lo que me di cuenta al menos de Ana es que el trato era bien fuerte de malas palabras, la castigaban demasiado; en la familia había otros hermanos creo que también afectaban esa relación familiar. Bueno ellas no tenían ningún aprendizaje en cuanto a valores y en cuanto a ese cariño y a ese afecto que se encuentra uno en las familias, no lo había. (EP2 p – pág. 52. Profesora sobre Ana)

En las historias de vidas de niñas y madres se reconocen dinámicas familiares que reflejan conflictos que representan violencias intergeneracionales; es decir, situaciones propias que vivieron madres, abuelas y hermanas se trasladan a las niñas.

Así mismo, los roles de crianza y las responsabilidades económicas se sobrecargan a las mujeres, madres de las niñas que, desde sus propias posibilidades, incluso desde la precariedad y en momentos de crisis asumen bajo sus escasas posibilidades la manutención y crianza de varios hijos.

Johan Galtung (2003) expone que la violencia estructural, se centra en el conjunto de las necesidades básicas que no se logran satisfacer, pero ejercen en la sociedad un rol necesario: “Aquello que provoca que las realizaciones efectivas, somáticas y mentales, de los seres humanos estén por debajo de sus realizaciones potenciales”.

Como advierte Rita Segato (2003), en algunas sociedades de Latinoamérica, las mujeres, en especial las que se encuentran en condición de pobreza, deben asumir el rol de cuidadoras, siendo esto culturalmente una imposición ante el colapso institucional, considerándose así, una forma de violencia de mandato, pues deben responsabilizarse de cargas económicas, sociales y afectivas que el Estado y otros actores desatienden.

Las orfandades y el abandono: En los relatos se evidencia una infancia atravesada por situaciones de orfandad y abandono. Camila no fue reconocida por su padre y su madre falleció por un cáncer avanzado, dejando previamente a sus hijos en situación de abandono, sin acceso a escolaridad y en condiciones de alta vulnerabilidad. Ana, por su parte, tampoco fue reconocida por su padre, nació con desnutrición y ha vivido desde temprana edad maltrato intrafamiliar por parte de su bisabuela, quien también agredía a su madre, así como por su

hermano mayor, quien presenta una condición de autismo y ejerce violencia contra sus hermanas.

Lo más significativo en su historia de vida es la muerte de su mamá por cáncer; esto la dejó huérfana desde bebé y quedó a cargo inicialmente de bienestar familiar y luego de su tía, posteriormente a su tía también le diagnostican cáncer de seno. (CÓDIGO: EP1 profesora sobre Camila).

En su casa me acuerdo de que sólo la mamá era la que la tenía en un principio, luego la señora murió y la coge la tía y es ahí donde el problema se agranda más en su parte comportamental. (EP2 párrafo 1 Pág. 54)

Porque aquí ya no había nadie que me cuidara, entonces mi tío dijo que él nos iba a ayudar a que estuviéramos allá, entonces nos fuimos para allá y luego mi mamá tuvo muchos problemas con mi papá allá, entonces mi mamá luego me trajo para acá y mi tío Santiago se vino y luego cogió y se vino mi hermano y él está ayudándolo acá. (Relato de Camila)

Le dije: quédese este año estudiando aquí y el otro año yo vuelvo por usted, porque yo tenía que estar en mis quimios y no tenía quien la llevara o la recogiera (EM1 madre Camila)

Mi hermano Jaider me muerde, me pega, porque la abuela lo manda a pegarme. Él es especial. "Mi mamá dice que yo mantengo en la calle, pero es que mi abuela espera que ella se vaya para comenzar a pegarnos y si no a pegarnos, manda a mi hermano a que nos pegue. (EE2- P32-Pág. 81-Relato de Ana)

De acuerdo con lo expuesto por Urie Bronfenbrenner en su modelo ecológico (1987); desde el microsistema de las madres y las niñas se ha dado en un ambiente inseguro, de abusos, maltrato físico y de tensión constante que incidió en sus trayectorias de vida. Hay una situación crítica en la familia de Camila, su mamá muere de cáncer y luego su tía; también está siendo tratada por cáncer, lo cual genera momentos críticos en la familia y en las trayectorias escolares de la niña, quien termina viviendo por un año con otro familiar en la zona rural.

En la familia de Ana hay una realidad de constante conflicto y violencia intrafamiliar entre la madre, la abuela y las niñas, donde también participa un hermano que tiene un autismo y la abuela lo envía a agredir a las hermanas. Esta dinámica familiar pone en evidencia una forma de violencia naturalizada en la que una figura adulta legitima el castigo físico como forma de control y disciplina.

Desde el mesosistema se puede afirmar que se presentó la ineficiencia de la coordinación en el rol que ejercen las instituciones -Familia, escuela y actores sociales- no brindaron el apoyo necesario a las niñas en sus trayectorias escolares; teniendo en cuenta estos antecedentes de sus historias de vida. En el exosistema se evidencia una desintegración del funcionamiento de las redes institucionales; es decir, cada entidad trabaja de acuerdo con sus lógicas y recursos sin la debida comunicación que de un soporte que permita dar continuidad a procesos aislados.

Una mayor presencia de profesionales de apoyo en las escuelas públicas permitiría intervenciones más efectivas frente a situaciones complejas que viven las niñas. En el caso de

Camila, la vivencia cercana del cáncer en su entorno familiar requería acompañamiento en salud y apoyo pedagógico que garantizara la continuidad de su educación, adaptando la respuesta escolar a su situación específica.

En el macrosistema se evidencian ideologías y valores que tienden a culpabilizar a las familias, sin considerar la responsabilidad estructural del sistema en la reproducción de violencia simbólica. La pérdida temprana de la figura materna, junto con una intervención limitada del ICBF, no garantizó un acompañamiento reparador. Además, las maestras centran su atención en el comportamiento de la niña, sin considerar sus antecedentes familiares ni el impacto emocional derivado de experiencias repetidas de enfermedad y pérdida en sus figuras cuidadoras.

El entorno de la escuela y las trayectorias escolares: se evidencia en los relatos de niñas, madres y docentes la percepción de un entorno social de riesgo; hay vivencias de experiencias de violencia en los barrios que han residido, ocasionados principalmente por las líneas del microtráfico de sustancias ilícitas, robos, las peleas a causa del consumo excesivo de alcohol y allanamientos de la policía; sumado a la problemática del barrio; al salir de sus casas las niñas se exponen a otras situaciones de violencia en el territorio que las hace más vulnerables.

Donde estamos ahora es sano, cuando vivíamos en la invasión por allí si, corretean ladrones, llega la policía, una vez hicieron un allanamiento (EM1 pág. 14)

El que está en la cárcel. él me llama, le pregunta a mi mamá que cómo voy y todo eso, el de dieciocho años, casi no tengo contacto con él porque él se voló y él anda creo que, robando, entonces él anda fumando marihuana. (EE1 Camila pág. 59)

El tipo fue a comprar vicio y cuando llegó de comprar vicio, le pidió el número a ellas y ellas se lo dieron, entonces cuando Ana se entró, le dije, vos qué haces hablando con un tipo desconocido (EM2 pág. 36)

Una señora que tiene el niño aquí vende droga, esos de esa línea la han amenazado, una señora que vive como a las tres casas la mataron el lunes porque ella vendió droga en la otra cuadra. (EM2 Pág. 39)

Un muchacho que un día dijo que lo que yo vea, que me quedara callada, que lo que viera ahí fuera muerto que me quedara callada. (EE2 Ana Pag 95)

La niña por ejemplo llega una vez contando que mataron a una señora que vivía al lado de su casa, yo vi al tipo que la mató profe, eso fue horrible, yo hice un video con mi celular (EP2 p1 pág. 49)

el contexto si es bien difícil porque aquí se encuentran muchas cosas en las que los niños se guían; por ejemplo, ver a sus padres en las esquinas tomando aguardiente o el vicio prevalece en muchas partes de este estrato, las pandillas. Usted ve que se ve mucho las amenazas por cuestiones de droga. (EP2 párrafo 4 pág. 54)

En uno de los relatos una madre. Refiere haber vivido en una "invasión", con presencia constante de ladrones y operativos policiales; evidencia un entorno territorial precarizado que forma parte del exosistema de Bronfenbrenner. Estos factores externos, aunque no forman

parte directa de la escuela o de la familia, impactan de manera decisiva en la vida cotidiana de las niñas, generando escenarios de inestabilidad, miedo y exposición a la violencia.

El relato de Camila evidencia las circunstancias que han aquejado la vida de sus hermanos mayores con quienes ocasionalmente se contacta, uno desde la cárcel, el otro, un joven de dieciocho años dice que se “voló y anda fumando marihuana”, referencia una estructura familiar fragmentada por los delitos que han cometido sus familiares.

La madre de Ana refiere una situación de riesgo donde las niñas del barrio interactúan directamente con personas desconocidas que visitan el sector para comprar drogas; esto visibiliza una normalización de una violencia estructural y el riesgo cotidiano al que se enfrentan jóvenes y niñas en sus contextos barriales.

Desde la teoría de la violencia estructural de Galtung (2003), este entorno puede leerse como una forma de violencia que impide a las niñas vivir una infancia segura, acceder plenamente a sus derechos y desarrollar sus proyectos de vida. Y desde la perspectiva de Segato (2018), estas experiencias configuran un territorio corporal y simbólico marcado por la subordinación, donde las niñas aprenden a convivir con el miedo y la amenaza como parte de su cotidianidad.

Desde el accionar de la escuela se puede percibir una violencia de tipo cultural y simbólica que muchas veces no puede intervenir logrando una respuesta integral a estas realidades. Desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), esta situación se ubica en el microsistema, donde la violencia comunitaria es un componente estructural del entorno inmediato de las niñas. Sin embargo, también puede leerse desde el exosistema, al considerar la ausencia de políticas efectivas de seguridad y acompañamiento psicosocial en sectores marginados. A nivel del macrosistema la repetición de hechos violentos reproduce un entorno en donde se normaliza la violencia especialmente en la infancia.

Experiencias de violencia durante los recorridos escolares: de acuerdo con lo expuesto en los relatos de niñas y madre la escolaridad comenzó en guarderías del sector donde residían. En Ana mencionan repetidas reprobaciones en los primeros grados escolares, seguidas por un periodo de desescolarización de al menos un año.

Ana relata que en segundo grado tuvo una profesora que se ausentaba con frecuencia y, al regresar, los castigaba con pellizcos y los metía debajo del pupitre. En tercero, fue trasladada junto a sus hermanas a otra escuela, pero fueron devueltas un año por no saber leer. Posteriormente ingresó a la escuela Francisco José de Caldas. La madre señala que, por

trabajar de noche, no puede supervisarlas adecuadamente, lo que hace que salgan a la calle y regresen después de la medianoche, generando ausencias escolares.

Las escuelas actuaron como una barrera que acentuó la condición de extraedad, sin ofrecer apoyos pedagógicos adecuados ni flexibilidad dentro del marco de una educación estandarizada.

La trayectoria escolar de Camila está marcada por eventos críticos en su entorno familiar: la detención y fallecimiento de su madre biológica, su adopción por parte de una tía que posteriormente enfermó de cáncer, su traslado temporal a una zona rural, y su regreso al hogar donde ocurrió un presunto abuso sexual por parte del esposo de la madre adoptiva, lo que derivó en su separación. Además, su entorno incluye la participación de hermanos mayores en actividades ilícitas y la muerte de algunos de ellos.

Ambas niñas relatan que en primera infancia tuvieron docentes que no brindaron un entorno escolar seguro para su desarrollo

Desde la teoría de Galtung, los relatos de ambas niñas permiten identificar formas simultáneas de violencia directa, estructural y simbólica ejercidas en el contexto escolar. En lugar de ser un espacio de protección y acompañamiento, la escuela se convierte en un escenario donde la violencia directa se manifiesta a través de prácticas de maltrato ejercidas por profesoras que, en vez de brindar protección y apoyo, contribuyeron a reproducir dinámicas de maltrato.

En la escuela Francisco José de Caldas madres, profesoras y una de las niñas (Ana) manifiestan el haber sentido rechazo por parte de los compañeros, que se burlaban de ella, y le hacían comentarios ofensivos, la madre refirió que incluso llegaba llorando a la casa. Frente a esto la profesora de tercero expresó que el descuido de la niña incidió mucho en el rechazo por parte de sus compañeros y que esto le generó muchos conflictos y frustraciones en el afán de defenderse.

Durante los grados tercero y cuarto, Camila y su madre no reportaron riesgos en la escuela y la perciben como un espacio seguro, aunque señalan la falta de apoyo psicológico. La madre ha intentado acceder a este servicio en el centro de salud, pero ha encontrado dificultades para conseguir citas. En cuanto al estilo de crianza, una maestra lo describe como impaciente y autoritario, con uso de castigos físicos y amenazas. Otra docente señala comportamientos conflictivos de la niña, como uso de malas palabras, peleas y actitudes dominantes que la posicionan como una líder negativa entre sus compañeros.

Desde la perspectiva de Galtung se explica cómo la violencia directa se reproduce entre pares en el espacio escolar, a través de conflictos, lenguaje agresivo y disputas de poder entre

las niñas. Este tipo de relaciones no puede leerse de manera aislada. De hecho, forman parte de una realidad que hace visible de una violencia estructural y cultural de fondo. Las niñas llegan a la escuela con trayectorias vitales marcadas por el abandono, la precariedad y el maltrato replicando los patrones de relación violenta que han aprendido en sus entornos más próximos.

Institución de Bienestar Familiar: en la globalidad de los relatos de niñas y madres; se evidencia situaciones en la historia de vida de las niñas relacionadas con Bienestar Familiar. Ana estuvo un año en hogar de paso cuando solo tenía un año de edad.

En el caso de Camila, en su etapa de primera infancia; pudimos observar negligencia y descuido por parte de su madre biológica y es en ese momento que la tía queda a cargo de ella y sus hermanos a través de la entidad de Bienestar Familiar.

La Institución de Bienestar Familiar no contempló (sustento y apoyo) al darle la custodia a la señora; pues en su intención de querer hacerse cargo requirió de mayor apoyo económico, orientación y seguimiento por parte del Estado. Se observa además que la entidad que se encarga de restituir los derechos de niños y niñas se queda muchas veces corta frente a esa función social que cumple queda en cuestión también ese rol de evitar que los niños estén en riesgo.

4 Discusión

La discusión de los resultados se realizará teniendo en cuenta el objetivo general de la investigación y contextualizando la problemática de las trayectorias de vida en relación profunda con los estudios de Briscioli (2017) que considera en las trayectorias escolares: lo estructural del sistema, lo institucional de las organizaciones y lo individual de la biografía de cada sujeto.

Para tal fin traemos la pregunta ¿Qué trayectorias de vida y acontecimientos de las violencias se reconocen en estudiantes en condición extraedad de básica primaria de la Sede educativa Francisco José de Caldas de Cali?

Considerando lo estructural del sistema se da un discurso en todos los actores entrevistados, que evidencia como las niñas transitan sus trayectorias escolares pese a las condiciones estructurales marcadas de vulneración y desigualdad social en el que están inscritas; es decir; de fondo hay un significado atribuido a lo narrado que en últimas genera en ellas resistencias de continuidad en su proyecto de vida escolar y las convierte en protagonistas de sus posibilidades de acción y transformación de su propia realidad social y escolar.

Briscioli (2017) pone de manifiesto que existen diversos recorridos escolares que se diferencian de los “esperados”, y permiten constatar que en la vida de los adolescentes

conviven diversas actividades; no solo lo escolar, los arreglos familiares y las situaciones vitales específicas.

Briscioli destaca que las trayectorias escolares no son lineales ni homogéneas, sino que están marcadas por interrupciones y alternancias debido a diversas circunstancias personales y contextuales. Esta perspectiva permite comprender que los estudiantes pueden transitar por el sistema educativo de maneras diversas, integrando o alternando la escolaridad con otras actividades según sus realidades particulares.

Desde lo institucional de las organizaciones del Estado se manifestaron diversas violencias de tipo estructural, cultural y simbólica. Las niñas se enmarcan dentro de esa estandarización del sistema escolar que las revictimiza de múltiples maneras y no tiene en cuenta esas historias de vida, se evidenció un sistema escolar bajo el rigor de las políticas públicas de una educación para una cronología y tiempos en particular, a una estructura social disfuncional y que en conjunto no han logrado comprender dichas vicisitudes e incertidumbre con las que conviven y batallan diariamente.

La situación descrita pone de relieve una falla estructural en la implementación de políticas públicas orientadas a la protección de niños y niñas. Si bien el ICBF actúa como ente encargado de restituir derechos vulnerados, el hecho de que haya entregado la custodia de Camila y sus hermanos sin prever un plan de apoyo económico y acompañamiento psicosocial revela una fragmentación institucional y una omisión en el cumplimiento efectivo de sus responsabilidades. Además, tampoco hubo seguimiento en el caso de las dinámicas que se manejan al interior de la familia de Ana.

Por tanto, el rol del ICBF como garante de derechos entra en tensión con sus prácticas operativas, pues se prioriza el trámite legal sobre la garantía efectiva del derecho al cuidado, la educación, la salud y la estabilidad afectiva; que en muchas ocasiones no responde a una política articulada, sino a soluciones puntuales y descontextualizadas.

En la comunidad existen algunas iniciativas de apoyo institucional, como escuelas deportivas y artísticas enfocadas en disciplinas como el fútbol, la danza folclórica y la salsa, las cuales son financiadas por entidades gubernamentales. Así mismo, se destaca la presencia de una fundación musical sin ánimo de lucro que, en convenio con la institución educativa, ofrece espacios alternativos de formación. Estas actividades, en articulación con las trayectorias escolares, buscan fortalecer el desarrollo integral de las niñas en su tiempo libre. No obstante, las participantes del estudio han vivido en estos espacios interrupciones similares a las de su experiencia escolar, marcadas por ciclos de abandono y posterior reintegro, lo que refleja la fragilidad en la continuidad de sus procesos formativos.

Al igual que en estudios revisados, la vulneración de derechos de las niñas participantes —particularmente en cuanto a igualdad y protección— refleja una problemática social que trasciende las capacidades de intervención de la escuela y otras organizaciones sociales. Un ejemplo de ello es el estudio de Serrano Torres y Salazar (2018), que evidenció la presencia de violencia intrafamiliar desde la primera infancia, manifestada a través de castigo físico y maltrato psicológico, tanto de forma directa como indirecta. Esta violencia está vinculada a patrones generacionales y varía según la estructura del subsistema familiar. Así mismo, se concluye que el contexto en el que crecen estos adolescentes incide de manera significativa en la reproducción de dichas violencias, ya que sus comportamientos están influenciados por las dinámicas sociales y culturales del entorno.

Desde lo individual de las biografías de las niñas se evidenciaron que sus trayectorias de vida atraviesan violencias directas. Las niñas compartieron relatos profundamente marcados por experiencias de violencia en el entorno familiar, evidenciando patrones de maltrato que se repiten de generación en generación. Estas violencias transgeneracionales no solo configuran su vida cotidiana, sino que también moldean su manera de relacionarse consigo mismas y con los otros, perpetuando ciclos de vulnerabilidad.

Se evidenció la configuración de parentalidades femeninas tempranas, en tanto que las madres de las niñas asumieron desde su propia infancia roles de adultas y cuidadoras dentro de sus núcleos familiares. Esta situación refleja procesos de parentificación, donde las niñas fueron posicionadas como responsables afectivas y materiales en contextos de fragilidad estructural y ausencia de redes de apoyo.

Desde las experiencias vividas en la primera infancia, se identificaron escenarios escolares en los que la violencia directa se expresó a través de prácticas de maltrato ejercidas por algunas maestras. En lugar de ofrecer protección, estas docentes reprodujeron dinámicas de exclusión y castigo. En la Escuela Francisco José de Caldas, por ejemplo, se evidenció una tendencia por parte del cuerpo docente a desvincular la situación de las niñas del ámbito escolar, atribuyéndola exclusivamente a factores externos como la conflictividad familiar, la escasez económica y la violencia del entorno comunitario, lo cual limita la responsabilidad institucional frente a la protección integral de las estudiantes.

5 Conclusiones

Luego de analizar las trayectorias de vida y las violencias en dos niñas de grado cuarto de la Escuela Francisco José de Caldas podemos dar cuenta de las siguientes conclusiones:

Las trayectorias escolares de las niñas en entornos vulnerables no pueden interpretarse de manera aislada. Retomando el enfoque de Briscioli (2017) se logró identificar cómo lo estructural, lo institucional y lo biográfico configuran un entramado complejo que explica los recorridos escolares no continuos de estas niñas; dado que se convergen diversos factores familiares, sociales y culturales de una realidad compleja y cambiante.

Desde la teoría de la violencia estructural de Galtung (2003), es evidente las condiciones de extrema desigualdad, pobreza, orfandad, desintegración familiar y parentalidad femenina. Esta violencia es indirecta, pero se manifiesta en la insatisfacción de necesidades y la imposibilidad de alcanzar el potencial humano debido a condiciones sociales injustas.

El sistema escolar que tuvieron en primera infancia operó bajo normativas y lineamientos derivados de políticas públicas que estructuran la educación según una cronología y tiempos estandarizados. Esta organización responde a una lógica de formación pensada para trayectorias lineales y homogéneas, sin considerar las realidades sociales disfuncionales que atraviesan muchos de sus estudiantes. De tal manera que es vital que las instituciones educativas logren comprender y adaptarse a las vicisitudes, rupturas e incertidumbres que marcan la vida cotidiana de niñas, especialmente aquellas que han sido expuestas a distintas formas de violencia. Lo anterior perpetúa barreras estructurales que limitan el acceso a una educación significativa y restaurativa. Lo que se traduce en una violencia cultural y simbólica Bronfenbrenner (1.979)

Referente a Segato (2018) en una "pedagogía de la crueldad": hay actos de violencia que enseñan, que aleccionan, que colocan a las personas en un lugar de subordinación a través del terror, el cuerpo maltrato físico y los abusos sexuales, no son solo actos individuales, sino que están enmarcados en estructuras de poder y relaciones sociales. Estas violencias son una forma de ejercer control y dominación sobre las mujeres. El crimen de violación, por tanto, no es solo una agresión individual, es un acto profundamente social y simbólico. Este tipo de violencia modela el mundo de la niña, naturalizando el miedo y la desigualdad desde la infancia.

Este tipo de experiencias tiene implicaciones en las trayectorias escolares. Las emociones derivadas del trauma, como el miedo, la ansiedad o la desconfianza, pueden afectar los procesos. Además, la escuela muchas veces carece de herramientas institucionales y humanas para atender estas situaciones, dejando a las y los docentes en una posición de sobrecarga emocional y de responsabilidad extendida.

Se identifica en lo institucional, la desconexión existente entre las políticas públicas y las necesidades educativas de las estudiantes, la escuela, contrario a ser un lugar seguro y garante de derechos, reproduce prácticas educativas rígidas y excluyentes frente a la dureza de las trayectorias de vida de las estudiantes; reforzando las barreras que obstaculizan el acceso, la permanencia y el éxito escolar.

De igual manera, el frágil acompañamiento de instituciones cuya función es la de velar por la protección de sus derechos, como el ICBF desatiende la restauración integral de sus derechos, impactando directamente los procesos educativos y emocionales de las estudiantes.

El reconocer estas trayectorias como legítimas y complejas debe constituir el punto de partida para diseñar políticas educativas e institucionales que verdaderamente promuevan su bienestar y desarrollo, desde una perspectiva integral y contextualizada que sea más inclusivas y sensibles frente a las realidades de sus historias.

Finalmente podemos contemplar que una posible solución a esta problemática es fortalecer esas interacciones de los microsistemas propuesta por Bronfenbrenner; es decir, que entre organizaciones del contexto: la escuela, las fundaciones, los centros de salud, entre otras, se consolide una comunidad más activa y unida en redes de apoyo al servicio de las singularidades que encontramos en este estudio; con el fin de promover acciones desde el mesosistema que generen vínculos, impacten la estabilidad emocional y desarrollo social de los niños, niñas y adolescentes promoviendo prácticas pedagógicas flexibles e inclusivas que favorezcan la reanudación de los estudios en condiciones dignas y sostenidas.

En este estudio sobre violencias en niñas en condición de desigualdad social y sus trayectorias de vida, surgieron algunas limitaciones importantes de reconocer.

Es intermitente el acceso y la disponibilidad de las participantes precisamente debido a su historia particular, por lo cual se postpusieron el tiempo de encuentros para la recolección de información y en especial cuando se tratan temas tan complejos y sensibles como la violencia.

Desde el punto de vista de la subjetividad de los relatos al usar un enfoque narrativo, las experiencias son expresadas desde la memoria y la percepción personal, lo que implicó en ciertos momentos silencios u omisiones.

Desde la representatividad de los casos las trayectorias de vida de las niñas del estudio no son generalizables a otras niñas en condiciones similares; pues cada caso es único en su contexto familiar, comunitario y escolar. Sin embargo, desde lo metodológico se da un carácter contextual y político de esas experiencias en función de grupos poblacionales muchos más amplios.

Al Abordar temas de violencia con niñas y sus familias puede generar revictimización o malestar emocional, por lo que se requiere un manejo ético cuidadoso y protocolos de contención emocional como incluir pausas y redirección de la conversación.

6 Referencias bibliográficas

- Aros, N. (2018). Del menosprecio al reconocimiento. Aportes a los estudios de niñez en contextos de violencia. *Revista Aletheia*, 10(2), 14–37.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla.
- Bonilla Rodríguez, D. M. (2021). *Narrativas de resistencia sobre la extraedad escolar: Estudio de caso [Trabajo de grado, Universidad no especificada]*. Colombia.
- Briscioli, B. (2015). Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. *Propuesta Educativa* (43), 148–151.
- Briscioli, B. (2017). *Las trayectorias escolares: Análisis desde una mirada integral*. Universidad Nacional de San Martín.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación*.
- Frassa, M., & Muñiz Terra, L. (2004). *Trayectorias escolares: Claves para su análisis [Documento de trabajo]*. Universidad Nacional de San Martín.
- Galtung, J. (2003). *Violencia, guerra y su impacto: Sobre los efectos del conflicto armado en la infancia*. Universidad para la Paz.
- Galtung, J. (2003b). *Violencia cultural (Documento de trabajo n.º 14)*. Gernika Gogoratz.

-
- Gómez Huertas, Y. (2019). Comprendiendo las relaciones entre violencia, maltrato y su incidencia en los procesos académicos, en un grupo de niños y niñas de quinto grado del Colegio Rómulo Gallegos [Trabajo académico]. Colombia.
- Ordoñez Morales, O., & Claro La Rotta, S. D. (2022). Un día en la vida de niños y niñas del suroccidente colombiano con experiencias de violencia sociopolítica. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15(2), 71–83.
- Rojas Arangoitia, V. (2019). “Cualquier cosa nos puede pasar”: Dos estudios de caso sobre experiencias de violencia contra niñas durante el curso de sus vidas (Documento de investigación n.º 97). GRADE: Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Serrano Ávila, X. (2018). Trayectoria de vida en relación con la violencia intrafamiliar en un grupo de adolescentes en Tunja-Boyacá [Trabajo académico]. Colombia.
- Segato, R. (2003). Las estructuras elementales de la violencia. Universidad Nacional de Quilmes.
- Segato, R. L. (2018). *Contra pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Segato, R. L. (2014). *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres*. Tinta Limón.
- Terigi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes en el mundo de hoy. Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación, Argentina.
- Toscano, A., Briscioli, B., & Morrone, A. (2015). Trayectorias escolares: Estrategias teórico-metodológicas para su abordaje. En XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).