



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**SENTIDOS QUE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS  
ATRIBUYEN A LA VIOLENCIA ENTRE ESCOLARES**

Autor

**Edyth Natalia Alvarez Torres**

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación Avanzada

Maestría en Estudios en Infancias

Medellín - Colombia

Año 2020



**SENTIDOS QUE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS ATRIBUYEN A LA VIOLENCIA  
ENTRE ESCOLARES**

**Edyth Natalia Alvarez Torres**

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

**Magíster en Estudios en Infancias**

Asesoras:

Ángela Inés Palacio Baena – Magíster en Educación

Nora María Higueta Bedoya – Magíster en Educación

Línea de Investigación:

Línea de formación: historia, cultura y sociedad

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación Avanzada

Maestría en Estudios en Infancias

Medellín - Colombia

Año 2020

*A mi Padre Celestial*

*“Y todo lo que hagáis, hacedlo de corazón, como para el Señor y no para los hombres; sabiendo que del Señor recibiréis la recompensa de la herencia.”*

*Colosenses 3, 23 - 24*

## AGRADECIMIENTOS

*A mi Padre Celestial por haberme abierto esta puerta, darme la sabiduría y la inteligencia necesaria para emprender, hacer y aprender.*

*A los niños y niñas que participaron y que con sus voces e ingenio hicieron posible esta investigación.*

*A mis asesoras que confiaron en mis capacidades y porque con sus aportes constructivos y acompañamiento constante me ayudaron a crecer.*

*A mis padres, hermana y compañero de vida que me animaron a emprender este camino, y que con sus palabras me instaron a no desfallecer.*

*A la Universidad de Antioquia y Facultad de Educación que me abrieron las puertas e hicieron posible que este anhelo no se quedara en ilusión.*

## CONTENIDO

<b>RESUMEN .....</b>	<b>8</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>10</b>
<b>1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>12</b>
1.1. Problema de investigación .....	12
1.2. ¿Qué han dicho las investigaciones acerca de los sentidos que los niños y las niñas atribuyen a la violencia entre escolares? .....	19
1.2.1. Violencia pensada desde las políticas públicas, programas o propuestas de intervención .....	27
1.2.2. Violencia pensada desde una revisión documental .....	31
1.2.3. Violencia pensada desde las voces de los maestros .....	33
1.2.4. Violencia pensada desde otros temas afines .....	34
1.3. Pregunta de investigación .....	37
1.4. Objetivos .....	37
1.4.1. Objetivo general .....	37
1.4.2. Objetivos específicos.....	37
<b>2. REFERENTES TEÓRICOS .....</b>	<b>38</b>
2.1. Infancia y escolares.....	38
2.2. Violencia entre escolares.....	47
2.3. Sentidos .....	53
<b>3. DISEÑO METODOLÓGICO .....</b>	<b>62</b>
3.1. Lentes metodológicos .....	62
3.2. Las narrativas un camino para encontrar sentidos.....	63
3.3. Técnicas e instrumentos en la generación de información.....	64
3.4. En el encuentro con los participantes .....	65
3.5. Procesamiento y análisis de la información .....	67
3.6. Consideraciones éticas .....	70
<b>4. HALLAZGOS Y RESULTADOS .....</b>	<b>73</b>
4.1. APROXIMACIÓN A LOS NOMBRES DE LA VIOLENCIA ENTRE ESCOLARES. “Recursivas maneras de nombrar” .....	73
4.1.1. Respuestas ante lo evocado. Lo que la imagen evoca.....	74

4.1.2. A modo de conjeturas y experiencias.....	78
4.1.2.1. El “como sí” .....	78
4.1.2.2. Del “como sí” a lo que “me pasa o nos pasa” .....	80
4.1.2.3. “Lo que nos pasó” .....	81
4.1.2.4. A propósito de las palabras reiteradas.....	83
4.1.2.5. Una manera fácil: hablar de espacios.....	88
4.1.2.6. Un tejido de experiencias .....	92
4.1.3. El lexicón .....	96
4.1.3.1. De lo novedoso, extraño y hasta gracioso .....	97
4.1.3.1.1. Parece o suena a.....	98
4.1.3.1.2. Los modismos: una manera de compaginar .....	103
4.1.3.1.3. A manera de neologismos .....	107
4.1.4. De las palabras convencionales y otras maneras de nombrar .....	111
4.1.4.1. La Ejemplificación: una manera práctica y esclarecedora de nombrar .....	111
4.1.4.2. El Antónimo: una manera de nombrar desde la diferencia .....	115
4.1.4.3. El adjetivo: una manera de calificar y clasificar.....	117
4.1.4.4. La anécdota: una manera breve de nombrar, pero enriquecedora .....	118
<b>4.2. LO QUE OPERA EN LOS SENTIDOS ATRIBUIDOS A LA VIOLENCIA ENTRE ESCOLARES .....</b>	<b>125</b>
4.2.1. ¿Cómo opera la ética en los sentidos que los niños y niñas atribuyen a la violencia entre escolares?.....	126
4.2.1.1. Una conciencia del otro.....	126
4.2.1.2. Una postura ética en los distintos nombres y sentidos atribuidos a la violencia entre escolares.....	127
4.2.1.3. La ética en la amistad y el compartir .....	130
4.2.2. El lugar de la moral en los sentidos atribuidos por los niños y niñas a la violencia entre escolares .....	135
4.2.3. Ética y moral: una tensión que opera en los sentidos atribuidos por los niños y las niñas a la violencia entre escolares .....	140
<b>5. CONSIDERACIONES FINALES .....</b>	<b>145</b>
5.1. A propósito de los sentidos .....	145
5.1.1. Los niños no solo repiten realidades, también construyen sentidos.....	145
5.1.2. Lo que opera en los sentidos sobre la violencia entre escolares .....	147
5.2. Otras reflexiones .....	151

5.3. Otros asuntos a investigar .....	153
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>166</b>

## RESUMEN

La violencia entre escolares puede generar en los niños y las niñas ansiedad, depresión y suicidio, por lo cual se ha tornado objeto de preocupación por diversas investigaciones, y se han creado leyes y programas a nivel nacional e institucional para contenerla. Sin embargo, estas acciones han privilegiado las voces de otros actores y, en ocasiones, han dejado a los niños instalados en una suerte de determinismo que funciona en ellos como etiqueta y condena. Por ello, esta investigación se dedicó a analizar los sentidos que los niños y niñas le atribuyen a la violencia, en una Institución Educativa pública de Medellín, en la cual se ha observado con atención este tipo de interacciones. En esta medida, el estudio se basó en el paradigma hermenéutico – interpretativo, haciendo uso del enfoque narrativo, y se usaron diferentes técnicas interactivas como el *Zoom*, la *Colcha de retazos*, el *Lexicón* y el *Encuentro de anécdotas*. Entre los principales hallazgos de este estudio se encuentra que los niños crean códigos propios y maneras recursivas para nombrar y significar la violencia, en muchas ocasiones, tomando distancia de las gramáticas elaboradas por el discurso institucional. En esta línea, aunque sus sentidos sobre la violencia dan cuenta de códigos morales –como marcos normativos heredados–, también apelan a posiciones éticas en las cuales responden desde la compasión frente al sufrimiento de los otros.

**Palabras clave:** violencia entre escolares, escolares, sentidos, narrativas.

## ABSTRACT

Violence between schoolchildren can generate anxiety, depression and suicide in boys and girls, for which it has become an object of concern in various investigations, and laws and programs have been created at the national and institutional level to contain it. However, these actions have privileged the voices of other actors and, on occasions, have left the children installed in a kind of determinism that functions in them as label and condemnation. Therefore, this research was dedicated to analyzing the meanings that boys and girls attribute to violence, in a public Educational Institution in Medellín, in which this type of interaction has been carefully observed. To this extent, the study was based on the hermeneutic-interpretative paradigm, making use of the narrative approach, and different interactive techniques were used such as *Zoom*, *Patchwork Quilt*, *Lexicon* and *Encounter of anecdotes*. Among the main findings of this study is that children create their own codes and recursive ways to name and signify violence, on many occasions, distancing themselves from the grammars elaborated by institutional discourse. Along these lines, although their senses on violence account for moral codes –as inherited normative frameworks–, they also appeal to ethical positions in which they respond from compassion to the suffering of others.

**Keywords:** violence between schoolchildren, schoolchildren, senses, narratives.

## INTRODUCCIÓN

Este informe presenta los sentidos que los niños y niñas de 5° de primaria de la Institución Educativa José María Vélaz atribuyen a la violencia entre escolares, en tanto es poco lo que referente a este fenómeno se les ha preguntado, mientras muchos y diversos son los significados y acepciones que desde la voz de los adultos se le ha otorgado, a fin de comprender lo que para muchos investigadores se ha convertido en objeto de preocupación; no solo por su desmedida difusión en los medios de comunicación sino por las implicaciones que ha traído para las instituciones educativas que trabajan insistentemente en diseñar o aplicar programas de prevención y mitigación.

Así pues, para la construcción de estos sentidos a partir de las voces de los niños y niñas, damos cuenta de cinco capítulos cuyo contenido es el siguiente. En el primero hacemos una breve contextualización del problema en el que mostramos un rastreo de cómo ha sido pensada y significada la violencia desde las políticas, programas, maestros, pedagogos y demás autores que lo han hecho objeto de su discusión. Allí hacemos visible la preocupación por el lugar que los niños y niñas puedan tener en el campo de la investigación, de ahí la pregunta que surge para orientar la indagación es ¿qué sentidos atribuyen los niños y niñas a la violencia entre escolares? En el segundo, recogemos los referentes teóricos que permiten situarnos frente a los conceptos de escolares, violencia y sentidos, necesarios para poder llegar a campo con una idea de lo que se ha construido en relación a ellos y de las posibilidades de hacer respecto a ellos una contribución. En el tercero, presentamos una delimitación metodológica en la que damos cuenta de una investigación cualitativa y el paradigma hermenéutico – interpretativo dentro del cual se enmarcó la investigación; además del enfoque narrativo que lo sustentó y posibilitó la participación de los niños y niñas en aras de destacar su voz. En este mismo apartado mostramos las consideraciones éticas y las técnicas interactivas del *Zoom* y la *Colcha de retazos*, además del *Lexicón* y el *Encuentro de anécdotas* empleadas para el respectivo análisis estructural después de la generación de la información. En el cuarto, presentamos los hallazgos y resultados logrados, que se encuentran divididos en dos subcapítulos que muestran, el primero, una descripción de las recursivas maneras de nombrar y significar la violencia entre escolares y el segundo, la comprensión de la ética y la

moral como lo que opera en los sentidos atribuidos por los niños y niñas a la violencia entre escolares. En el último capítulo presentamos las consideraciones finales que recogen ideas relevantes, además de otras reflexiones y asuntos que se pueden investigar.

# 1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

## 1.1. Problema de investigación

La violencia constituye una de las problemáticas más abordadas en los últimos tiempos, no solo por la evidencia de sus manifestaciones en la sociedad y su difusión desmedida en los medios de comunicación, sino por las muchas investigaciones que se han hecho alrededor de ésta para intentar comprenderla, precisarla e intervenirla.

Por su carácter social, la violencia es también un asunto que resulta no ser ajeno a la escuela, lo cual ha quedado demostrado a través de diversos estudios que presentan un panorama global de dicho problema.

Un estudio mundial publicado por la UNICEF<sup>1</sup> en el 2018, mostró por ejemplo que “150 millones de niños han sido víctimas de algún tipo de violencia por parte de sus compañeros en el colegio” convirtiéndose ello en un “flagelo generalizado”, que incluso se presenta en las instituciones educativas de distintas formas y a las que la directora ejecutiva (Henrietta Fore, 2018) de la organización en mención alude como: peleas, intimidaciones verbales, acoso en internet, disciplina violenta, agresiones sexuales, violencia armada y la presión para unirse a las bandas.

En el 2017 la UNESCO<sup>2</sup> publicó también un estudio internacional, en él indicó que 246 millones de niños y adolescentes son sometidos a una forma de violencia en el entorno escolar; dentro de la cual, el hostigamiento verbal se halló como la más usual de las formas de violentar y

---

<sup>1</sup> Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (Educación - vida / diario el Tiempo, 2018)

<sup>2</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (en el diario El Tiempo, 2017)

la orientación sexual o la pertenencia a comunidades como LGBT<sup>3</sup> un indicador fuerte de vulnerabilidad.

En América Latina, el primer estudio realizado por la ONG Internacional Bullying sin Fronteras en el 2018, mostró que 7 de cada 10 niños son víctimas del Bullying, y que los países más afectados por dicho fenómeno son: México, Costa Rica, Chile, Brasil, Paraguay, Argentina, Perú, Honduras, Guatemala, y República Dominicana, aproximándose a un resultado de 200 muertes al año. De Norte América, se nombra a Estados Unidos como un país donde el bullying se presenta con fuerza, y se indica que el 78% de estudiantes son agredidos verbal, física o psicológicamente y 2 millones de ellos se ausentan de la escuela por temor al acoso. Colombia por su parte se encuentra por debajo de los países con cifras más alarmantes (12.2%), señalando que el 7.6 % de los colegiales han estado expuestos a maltrato en la escuela (cifras presentadas también por la OCDE<sup>4</sup> 2017).

Pese a la variedad en cifras mostradas por cada estudio, los dirigentes y expertos de esas organizaciones, coinciden en afirmar que la presencia de la violencia en la escuela, en cualquiera de las formas nombradas anteriormente, genera en los niños y jóvenes ansiedad, depresión e incluso pueden terminar en suicidio; lo que tal vez, ha hecho que se conciba este espacio como un lugar inseguro, en donde el aprendizaje se ve afectado y el derecho a la educación vulnerado, sin mencionar lo que como agravante deriva de la intimidación con el acceso a la internet y a las redes sociales (denominados como ciberacoso o ciberbullying) que parecen tomar más fuerza al tiempo que avanza el uso de la tecnología.

Frente a este panorama global, la violencia en las escuelas o mejor aún entre escolares, se ha tornado objeto de preocupación. Así, muchos países han tomado iniciativas para generar

---

<sup>3</sup> LGBT son las siglas que identifican a las palabras lesbiana, gay, bisexual y transgénero, que a su vez representan a las comunidades sexuales minoritarias.

<sup>4</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

estrategias de prevención materializadas en la creación de políticas y programas, reseñados algunos por la Dra. Cuéllar (2015) quién a raíz de una investigación en América Latina, halló 89 programas en función de prevenir o erradicar la violencia escolar.<sup>5</sup>

En Colombia, por ejemplo, el Gobierno Nacional introdujo en el 2013, la ley 1620 por la cual se creó el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”<sup>6</sup>. Con esta ley se obligó a las instituciones educativas a replantear los Manuales de Convivencia y a conformar un Comité Escolar de Convivencia para que con la participación de las directivas, estudiantes y padres de familia se pudiera, no solo hacer frente a las situaciones de conflicto, sino también garantizar unas formas sanas y armoniosas de habitar con el otro dentro de la comunidad educativa.

Si bien esta ley se creó especialmente para prevenir y mitigar la violencia en las escuelas, las cifras entregadas en este caso por la Secretaria de Educación de Medellín revelan, según artículos de prensa recientes<sup>7</sup>, que el problema (independiente de como se le nombre) sigue presente en las instituciones educativas<sup>8</sup>, incluso pareciera que el fenómeno cada día va en aumento,<sup>9</sup> al posicionar a la ciudad entre las tres primeras con más casos de violencia entre

---

<sup>5</sup> Resolución de Conflictos y Mediación entre pares (Argentina), Abriendo Espacios: educación y cultura de paz (Brasil), Programa de Convivencia Escolar (Argentina), Iniciativa a favor de las Escuelas y Comunidades Fuertes, UNICEF (América Latina y el Caribe), Miles de Manos (Guatemala, Honduras, Nicaragua y el Salvador), Educación para la Niñez y Juventud (El Salvador), Campaña “no más bullying” (Chile) y Aulas en Paz (Colombia), entre otros.

<sup>6</sup> Reglamentada por el decreto 1965. Tiene como objeto: Fomentar, fortalecer y articular acciones de diferentes instancias del Estado para la convivencia escolar; garantizar la protección integral de los niños y niñas y adolescentes en los espacios educativos; fomentar la educación en y para la paz y las competencias ciudadanas; educar para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos; fomentar mecanismos de prevención, protección y detección temprana de acciones que atentan contra la convivencia escolar y los derechos humanos; prevenir y mitigar el acoso escolar, ciberacoso, bullying, ciberbullying.

<sup>7</sup> “En 2017 se presentaron 2.069 casos de violencia escolar —sin distinción de sexo— en 172 instituciones educativas, de los cuales 1.233 incluyeron agresión, 682 fueron por bullying y 72 por ciberacoso” (Zambrano, 2018).

<sup>8</sup> “Aunque se ha visto una disminución en las situaciones de acoso escolar en el país, la problemática sigue abarcando gran parte del territorio” (Chaux citado por Vivas, 2018).

<sup>9</sup> “Psicólogos, organizaciones sociales y escolares y profesionales de las ciencias humanas han expresado su preocupación por el aumento de este fenómeno entre los jóvenes” [...] “La Personería de Medellín, una de las entidades

escolares reportados en el país<sup>10</sup>. Pese a que, no se encontraron fuentes que indicaran seguimientos que se le hayan hecho a la aplicación y efectividad de la ley 1620 en las instituciones educativas, se puede decir que se encontraron otras estrategias o programas creados e implementados en la nación, con el mismo interés de prevenir la violencia y promover la convivencia, tales como: “Escuelas para la vida”, “Entorno Protector”, “Botiquín de la Paz y la Convivencia”, entre otras propuestas como el de “Aulas en Paz”, el cual venía desarrollándose antes que dicha ley surgiera para regulación y control de actos violentos en los centros escolares.<sup>11</sup>

Cabe anotar que no fue interés de este trabajo cuantificar estadísticas frente al aumento o disminución de la violencia en las escuelas, ni cuestionar las normativas, políticas y programas de prevención establecidos por el Estado e instituciones educativas; pero sí se hizo necesario recurrir a estas fuentes para mostrar que este problema más que una realidad lejana y ajena, es una situación cercana y latente en los colegios a nivel nacional y también local, sobre todo por la evidente proliferación de programas creados para contener este fenómeno.

Es así como este proyecto de investigación surgió a partir de las observaciones realizadas sobre las formas de interacción cotidiana en la jornada escolar, de los niños y niñas de 5° de primaria de la Institución Educativa Fe y Alegría José María Vélaz (IEFAJMV)<sup>12</sup>, ubicada en la comuna 2 de Medellín, cuyas edades oscilan entre los 9 y 13 años, y de los cuales, algunos presentan repitencia y extra-edad. Estas interacciones, que se refieren a prácticas y expresiones

---

que hace seguimiento al fenómeno en la ciudad, reporta datos que describen un aumento del 50% de casos de matoneo en los colegios desde el año 2013” (Eusse, 2016).

<sup>10</sup> “Según estudio de una organización no gubernamental, después de Barranquilla y Bogotá, Medellín es la tercera ciudad con más casos de matoneo escolar, afirmó la Fundación Amigos Unidos” (Eusse, 2016). “Las ciudades con más casos de agresiones reportados en el 2017: Medellín 1.233, Bucaramanga 585 y Cali 493” (Vivas, 2018).

<sup>11</sup> Gracias a la disminución considerable de las agresiones entre estudiantes y al aumento de los comportamientos prosociales, obtuvo un reconocimiento en el 2010 por el Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile en el Primer Concurso de Buenas Prácticas en Prevención del Delito en América Latina y el Caribe (artículo en línea - Fundación Universia Colombia).

<sup>12</sup> En adelante nombrado como IEFAJMV

utilizadas para relacionarse con sus pares, están asociadas con lo que generalmente se nombra como conductas agresivas o violentas.

Llamó la atención la forma reiterada en que los niños y niñas presentaban actitudes desafiantes, roles de poder y dominio, competencia desleal y abuso sobre el otro. Las actividades lúdicas, de esparcimiento, celebraciones sociales y de recreación son especialmente la ocasión para el contacto cuerpo a cuerpo y otras formas de cercanía con sus compañeros, en donde se hacían más evidentes los enfrentamientos físicos y verbales.

En las conversaciones, era usual que los niños y niñas utilizaran palabras consideradas como ofensivas y soeces y en diversas circunstancias terminaban convirtiéndose en discusiones sobre las que primaban los gritos, burlas y ofensas para referirse al compañero; acompañadas de señalamientos, críticas y palabras de discriminación.

Adicional a ello, en la institución, algunos estudiantes han presentado consumo de sustancias psicoactivas, porte ilegal de armas y práctica del cutting<sup>13</sup>. En esta última las redes sociales han sido la herramienta clave para divulgar las imágenes que evidencian las marcas auto infligidas a sus cuerpos, mientras que, para otros, es el medio utilizado para amenazar o hacer comentarios ofensivos a los compañeros; situaciones que han generado tensiones y que han afectado la construcción y sostenimiento de otras formas de relación con el otro en el ámbito escolar.

¿Qué ha hecho la institución frente a estos comportamientos nombrados como agresivos o violentos? Hay que señalar que la institución ha implementado acciones permanentes que van desde lo disciplinario y lo normativo hasta la mediación de conflictos y fomento de la convivencia, todas ellas encaminadas a mejorar las formas de interacción entre los niños y niñas y a prevenir

---

<sup>13</sup> Se refiere a una práctica de autoagresión en los adolescentes, que consiste en cortarse la piel con cualquier objeto corto-punzante, como una forma de expresar sus sentimientos, principalmente de angustia y tristeza.

comportamientos agresivos y violentos en el ámbito escolar. Algunas acciones han sido lideradas por maestros, directivos, psicóloga y *Comité de Convivencia Escolar*, en las que han participado directivas, padres de familia y estudiantes. A nivel disciplinario se ha seguido el conducto regular establecido por el Manual de Convivencia. Para la mediación de conflictos y fomento del buen vivir, se ha contado con el acompañamiento y orientación de la psicóloga (asignada por el *Programa Entorno Protector* – desde la Secretaria de Educación Local), se han desarrollado talleres utilizando *El Botiquín de la Paz y la Convivencia*, actividades de reflexión y sensibilización grupal (con apoyo del grupo de teatro), talleres con los mediadores escolares, proyectos institucionales y planes asociados a las distintas áreas dirigidas también a potenciar las competencias ciudadanas, de entre los cuales se destaca *Cátedra de la paz* (conforme a la ley 1732)<sup>14</sup>. Adicional a ello, se implementó durante el 2017 el proyecto DARE —*Programa de Prevención de Educación para la Resistencia al Uso y Abuso de las Drogas y la Violencia*— liderado por la Policía Nacional. De todo lo anterior, es importante aclarar que, aunque los estudiantes han sido escuchados durante los procesos normativos y disciplinarios aplicados, pocas veces se les ha preguntado o se les ha convocado a participar o aportar en la construcción de estrategias que ayuden a generar interacciones menos conflictivas entre pares.

Si bien las medidas y acciones institucionales efectuadas han obedecido a lo establecido por el marco legal (ley 1620, 1732, Manual de Convivencia, programas gubernamentales) y posibilitado la solución de conflictos entre estudiantes, parece ser que no han sido suficientes, puesto que las peleas, malos tratos, golpes y agresiones verbales siguen siendo habituales como formas de interacción entre los niños y niñas.

Esta situación, que no dista de la realidad de muchas instituciones colombianas y en la que las acciones o medidas tomadas parecen no haber tenido el impacto esperado, ha generado sin quererlo una serie de especulaciones o inquietudes, que si bien no han buscado poner en tela de

---

<sup>14</sup> Ley 1732 de 1 de septiembre de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones del país. Parágrafo 2°. La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar y el mejoramiento de la calidad de vida de la población.

juicio el éxito o fracaso de lo efectuado por la escuela, las políticas o los programas creados en torno al problema; si ha suscitado el hecho que se pueda pensar en asuntos que permitan entender el carácter persistente de los comportamientos violentos entre escolares. Entre otros aspectos, se generan inquietudes relacionados con el hecho de que, en las formulaciones que sobre leyes, programas y políticas por y para los niños y niñas, pareciera ser que no se han tenido en cuenta sus voces para pensarlas en tanto son los directamente implicados. Es decir, resulta curioso que como sucede en la IEFAJMV, no se les haya quizás preguntado a los niños y niñas qué piensan, que sienten, o incluso qué proponen ante estas formas de interacción en las que impera la violencia. Es un hecho que se relaciona en cierta medida con lo que Gimeno (2003) a propósito de su concepto de alumno, alguna vez señalaba:

Al creer que son "menores", no nos importa su voz y no les consultamos para elaborar o reconstruir la idea que tenemos acerca de quiénes son. Los adultos se definen a sí mismos, los menores son definidos por los primeros. Si ellos no hablan y los adultos lo hacemos en su lugar, es lógico que la explicación de su experiencia esté muy mediatizada por las visiones que nosotros tengamos de ellos (p.14).

Así pues, pareciera que es poca la importancia o relevancia que se le ha dado a lo que los niños y niñas puedan decir, lo que ha mostrado una tendencia a prevalecer el discurso del adulto antes que el de los niños y las niñas.

Otro asunto que da a pensar este panorama expuesto de la manifestación de la violencia en las interacciones entre escolares, son los relacionados con los contextos familiares y barriales en términos de saber qué tan determinantes se vuelven en la emergencia o persistencia de este tipo de prácticas, que cotidianamente la escuela nombra como agresivas y violentas. Aunque es común recurrir a las características del entorno familiar y barrial para explicar distintas prácticas de los niños y niñas, puede decirse que no hay una lógica lineal para predecir lo que estos podrán hacer y ser bajo entornos violentos y no violentos. Diker (2009) nos recuerda que en la infancia siempre hay un enigma que nunca podrá ser revelado, y por más pruebas y adelantos tecnológicos que se

creen con este fin, no podrá determinarse con certeza lo que un niño hará con lo que se le dispone o encuentra en el mundo.

Sin embargo, a pesar de la potencia que puedan tener estas inquietudes o especulaciones, lo que ha preocupado es el lugar que puedan tener los niños y niñas, más que en la creación de políticas, estrategias de intervención o prevención y proyectos escolares, en el campo de la investigación; especialmente cuando fenómenos como éste se tornan tan problemáticos y globales, como lo es la violencia en la escuela y particularmente entre pares.

Por tanto, en esta investigación se abordó el fenómeno de la violencia a partir de las voces de los niños y las niñas, al plantear especialmente la pregunta por *los sentidos*<sup>15</sup> *que ellos (como los actores directamente implicados), le atribuyen a la violencia entre escolares*; pues además del panorama inicialmente mostrado, muchos (maestros, pedagogos, psicólogos, políticas, programas, etc.) se han referido y generado respecto al fenómeno, una variedad de definiciones, que revelan no un único sentido, sino varios, que parecen dejar a un lado las voces de los niños. Por ello se consideró que, si se les preguntara a los niños y niñas, se podrían escuchar otras formas de nombrar y significar. Esto como una forma tal vez de impactar o aportar a los discursos que hoy se ocupan no solo del fenómeno en cuestión sino de la infancia que ha ido tomando lugar, en tanto construcción histórica, social y cultural.

## **1.2. ¿Qué han dicho las investigaciones acerca de los sentidos que los niños y las niñas atribuyen a la violencia entre escolares?**

Un rastreo por las distintas bases de datos, para los cuales se emplearon palabras clave como “violencia” más “escolares” – “violencia escolar” entre otros, dio cuenta de que hay

---

<sup>15</sup> Dado que la preocupación es el lugar que los niños y niñas pueden tener en el campo de la investigación, y dado que la necesidad entonces es escuchar sus voces, en este trabajo nos ocuparemos de preguntarles a ellos sobre la violencia entre escolares. De ahí, que emplearemos el término *sentidos* para ver *cómo la piensan o la significan*. Por tanto, el concepto *sentidos*, será ampliado más adelante en los referentes conceptuales.

bastantes investigaciones que han indagado por la violencia en la escuela y más aún entre escolares, siendo la mayoría de ellas de corte cualitativo, pero con diversidad de perspectivas teóricas y metodológicas entre las cuales predominaron las etnografías y estudios de caso, con técnicas de entrevistas y observaciones.

De 21 investigaciones rastreadas, sólo 6 preguntaron directamente a los niños sobre la violencia, mientras que, en el resto de ellas, los participantes fueron maestros, padres de familia, los documentos, psicólogos, directivos, jóvenes o las políticas. Entre estos trabajos que muestran la violencia pensada desde diferentes perspectivas, se destacan autores como: Chaux (2003), Del Rey y Ortega (2007), Míguez (2008), Cerezo (2007- 2009), García y Ortiz (2012).

Entre las 6 investigaciones que preguntaron a los niños y niñas, no se encontró hasta el momento ninguna que abordara los sentidos atribuidos por ellos a la violencia entre escolares; sin embargo, algunas refirieron los sentidos que éstos atribuyen a la violencia en general. Tres de éstas utilizaron como categoría de estudio las representaciones sociales y solo una investigación habla de violencia entre escolares. Entre los trabajos que abordaron la violencia pensada desde las voces de los niños se destacan autores como Duschatzky y Corea (2002), Ruggiero (2009), Ghiso y Ospina (2010), Castaño y Charrúa (2011), Motta (2012), Morales y Silva (2013) y Chávez (2017).

Una primera fuente a destacar es una investigación coordinada por Duschatzky y Corea (2002) con carácter de intervención -en la que se pasó de observador a implicados- realizada durante los años 2000 y 2001 en las escuelas urbano – marginales de Argentina, en la que las autoras, con un grupo de maestros, intentan “pensar la situación de la escuela” a partir de la lectura de los testimonios de jóvenes para quienes esa institución “parece desdibujada” (p. 10). La lectura del informe de esa investigación les permitió saber sobre el modo de implicación de la escuela; implicación en la que se hacía presente la idea de los maestros de imaginar otra escuela.

En esta investigación los maestros y autoras como interlocutores de los chicos “crearon condiciones de enunciación” (p. 12) que habilitaron la palabra de los participantes a través del diálogo, el encuentro y la conversación. Este estudio hizo visibles tanto la voz de los chicos como de los maestros, quienes posibilitaron los encuentros dialógicos, que iniciaron con entrevistas más o menos estructuradas pero que en su desarrollo demandaron más implicación y el abandono de ciertos prejuicios que representaban un obstáculo para la investigación.

Su hipótesis inicial fue que la violencia se presenta como “un modo de relación que aparece en condiciones de impotencia instituyente de la escuela y la familia; es decir en una época en que parecen haber perdido potencia enunciativa los discursos de autoridad y el saber de padres y maestros...” (p. 23). Se trata como lo enuncian las autoras de un *declive de las instituciones*. Agregan que cuando los chicos se encuentran en situación de “expulsión social”, cuando no hay instituciones que les sean transmisoras de ley, forjadoras de ciudadanía y les brinden protección, permanecen en bandas que se constituyen en su forma de habitar el mundo, mundo para el cual ellos construyen sus propios vínculos, reglas y rituales a los que se obligan, una vez se incorporan a estos grupos. Se plantean que, ante la falla simbólica o la pérdida de eficacia de la autoridad, la violencia emerge entonces como una forma de socialización, como una manera de ser o estar con los otros, un modo de vivir o habitar la cotidianidad, no como un acto de violencia en sí.

Dos asuntos interesan de esa hipótesis. La primera se refiere a que cuando falla el ejercicio de la autoridad en su lugar viene la violencia y el segundo es sobre la declinación, no de las instituciones, sino de sus funciones simbólicas, de ley; declinación que se refiere a unas formas concretas de ejercer la autoridad.

Durante la investigación esa hipótesis inicial se reformula en los siguientes términos: “los modos de vincularse con otro por fuera de la figura del semejante constituyen un hecho de violencia para una mirada externa a la situación” (p. 99). Ello implicó un movimiento metodológico y teórico en varios sentidos: cómo entender la violencia, se pasó de la entrevista al diálogo y de la observación a la implicación. Cambio que nos interesa en la medida en que ahora

la pregunta es por los “modos en que es vivida la violencia por sujetos que no han sido constituidos bajo la figura del semejante” (p. 101).

Investigaciones como esta advierten al investigador que, para preguntarse por el sentido de la violencia, es necesario dejar de lado esa voz acusadora que etiqueta a los otros simplemente por el hecho de vivir en entornos barriales violentos o de pobreza; pues no todo lo que nos parece violencia es violencia. Invitando así a plantear preguntas de investigación que intenten desnaturalizar esas prácticas sociales que en lugar de violencia podrían estar indicando más bien, formas de relación entre sujetos, formas de ser o vivir en un espacio determinado.

Por su parte, Castaño y Charrúa (2011) realizaron una investigación para conocer las representaciones sociales de la violencia con niños y niñas menores de doce años pertenecientes a una institución pública de la ciudad de Medellín. Para lograr el objetivo, construyeron un estudio de caso en el que los participantes hablaron y escribieron acerca de situaciones cotidianas vividas en su entorno familiar, social y escolar, aquellos marcados especialmente por la violencia. Esas producciones de los niños y niñas fueron analizadas teniendo en cuenta diarios de campo, diagnósticos institucional y barrial, talleres de investigación y observación; siendo la última elemento clave para evidenciar otros aspectos tales como las actitudes y emociones que no se pudieron ver a través de los escritos de los niños y niñas o que no fueron nombradas claramente por ellos y ellas.

Estas autoras encontraron que a) todo lo que los niños y niñas viven en el entorno familiar o barrial repercute significativamente en la formación de las representaciones sociales sobre violencia; b) las situaciones de agresión presentadas diariamente en el espacio escolar, parecieron tener menos peso que las asociadas con la familia y el barrio. Afirman que: “La violencia que los niños/as perciben en sus entornos, familiar y barrial, son tan fuertes que hacen que la violencia que ellos/as viven con sus pares y maestros/as, en la escuela, se minimice o quizás se normalice” (p.224).

También hallaron que hay matices de violencia que emergieron en el caso y que se explican por: la historia del barrio, ciertas prácticas culturales y rasgos particulares que se han mantenido o desarrollado en el tiempo; esto para señalar que las prácticas sociales dinamizan y transforman las representaciones sociales (Abric, 2004, citado en Castaño y Charrúa, 2011); es decir que prácticas sociales, repetitivas y cotidianas que circulan en el ambiente y son aprobadas como propias, “homogenizan y estabilizan una representación social de la violencia que se instaura y afirma en el discurso social de las personas específicas. Lo anterior explica la normalidad-naturalidad con la que los niños/as se refieren a la violencia” (p. 224). Las investigadoras proponen que la escuela y los educadores desarrollemos una tarea de re-significación sobre la violencia que busque incidir en las formas de concebir y representar objetos sociales relevantes.

Dentro de este mismo marco de las representaciones sociales, Morales y Silva (2013), hicieron una investigación relacionada con la violencia entre pares; los participantes fueron un grupo de estudiantes con edades de 10 años, pertenecientes al grado 5° de una institución educativa de Bogotá. Para identificar y analizar las representaciones sociales sobre dicha problemática, las autoras realizaron un estudio cualitativo, utilizaron como técnicas de generación de información los grupos focales, porque consideraron las formas más pertinentes para escuchar las voces y dar cuenta de sus pensamientos acerca de ejes como la violencia física, verbal y relacional entre pares. Concluyeron que los niños y niñas conciben la violencia como “una práctica social inadecuada” (p.162) y señalaron la agresión física como la más nociva. Sin embargo, encontraron que la configuración de las representaciones sociales sobre violencia entre pares en los niños y niñas está influenciada por la violencia que se vive en el hogar, en el barrio y en la misma escuela, lo que hace que pueda ser asumida como una forma normal de relación entre las personas. De ahí que mientras más expuestos estén los niños y niñas al fenómeno de la violencia, más se corre el riesgo de que se conviertan en personas violentas o violentadas. Pero para las autoras, el hecho de que sea considerada como “negativa” por los niños y niñas, plantea la posibilidad de que estos no quieran comportarse de manera violenta o quieran cambiar sus comportamientos, para lo cual la escuela tendría que trabajar, acompañando y creando estrategias de intervención que disminuyan

las situaciones de violencia entre pares y propendan por la transformación de la cultura institucional.

Ruggiero (2009) desde la perspectiva de la etnografía escolar, señala que cuando la violencia se traslada a la escuela se ensayan todo tipo de explicaciones, se planifican programas de convivencia y se producen un sinnúmero de argumentos para presentar una realidad que no es nueva en la escuela, pero que se la quiere mostrar como propia de estos tiempos. Ello parece ocurrir, dice la autora porque la escuela “se considera inmune a toda práctica que no sea educativa” (p. 10). En la investigación se generó la información a partir de una observación y de la interacción con los estudiantes en “entrevistas/charlas que permitieron conocer las lógicas que los sujetos atribuyen a sus prácticas” (p. 10). Esta autora se pregunta:

¿Qué sucede adentro de una escuela? ¿De qué manera la escuela, los docentes y los alumnos resuelven la relación de tensión entre lo que se espera que hagan y lo que pueden hacer? ¿Qué relaciones se establecen en su interior dentro de estas reglas de juego? (p. 18).

Preguntas que le permitieron hacer audibles las voces de los niños y maestros para comprender de qué manera se relacionan los chicos en la escuela e indagar acerca de las representaciones que los maestros tienen sobre esas relaciones. Interesa señalar que la autora buscó en la historicidad de los conflictos un modo de acercarse al sentido que puedan tener las contradictorias relaciones que los chicos entablan en el contexto del "grado" (p.11). Esta investigación también interesa porque, en primer lugar, reconoce que el conflicto, las peleas, insultos han sido una constante en la historia de la vida escolar y no son solo de estos tiempos presentes. En segundo lugar, porque se pregunta por las tensiones entre lo que se espera de la escuela y lo que en ella ocurre, lo cual implica que es importante suspender juicios de valor y “deber ser” para pensar la escuela en su complejidad. Se trata, como dice la autora, de entender “la escuela como un sitio donde conviven la dominación y la resistencia, el conformismo y la oposición, emerge como contexto de múltiples experiencias formativas, que van dando forma a

los más jóvenes y estructurando la cotidianeidad...” (p. 12). Esto es interesante porque la escuela no puede pensarse como un lugar donde las relaciones son armónicas, sino como un lugar donde también las tensiones, el conflicto están presentes y forman parte de la vida diaria.

Chávez (2017) realizó una investigación cualitativa de corte etnográfico, construyó un estudio de caso en el Altiplano de México, contexto caracterizado por la marginación social y narcoviencia. Allí analizó el fenómeno de la violencia, desde la perspectiva de los niños<sup>16</sup> como actores importantes (aunque no únicos) en las situaciones cotidianas del espacio escolar.

Para mostrar que la violencia no es algo natural, sino un tipo de relación social que se construye a partir de las experiencias y significaciones que se perciben en las personas, la autora escuchó a los niños para saber cómo vivían cotidianamente la violencia, cómo ésta afectaba su vida, las emociones que les suscitaban y qué proponían para solucionarla. Para ello, empleó la observación directa, los diarios de campo, entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales en varias escuelas primarias con niños entre los 8 y 12 años pertenecientes a escuelas rurales. Encontró que los niños del Altiplano asociaron la violencia más a los golpes y agresiones físicas, que a otras formas sutiles de hostigamiento. Los niños creen que los primeros responsables de los actos de violencia son ellos mismos (considerando el bullying la principal problemática escolar) y no ven a los adultos (profesores y directivos) como otros posibles implicados o generadores de la violencia.

Concluye Chávez que lo que contribuye a que la violencia se normalice y reproduzca en la escuela es: a) no prestarles importancia a esas formas sutiles de hostigamiento (es decir a las que no precisan de golpes); b) desconocer los abusos de poder que los adultos (profesor o directivos) ejercen sobre los alumnos. Estas formas de violencia, que termina nombrando como “violencias sutiles, permisivas, cotidianas” son señaladas por la autora como responsabilidad de la institución escolar, precisamente por la incapacidad de ésta última para saber identificar y actuar frente a ellas.

---

<sup>16</sup> Se conserva, en estos casos, el genérico- niños-, tal como lo trata la autora en su investigación.

Finalmente, plantea la necesidad de: a) “no aislar los comportamientos de su contexto de producción o de la situación conflictiva en la que se generaron” (p. 9); b) “construir nuevas pautas de entendimiento sobre esta problemática que ofrezcan visiones menos lineales, individualizadas y punitivas al respecto” (p.9).

En Colombia, Ghiso y Ospina (2010) construyeron también un estudio de casos para comprender críticamente la construcción de lo social a partir de la práctica del bullying en los niños, niñas y jóvenes entre los 11 y los 15 años, pertenecientes a diferentes estratos sociales e instituciones educativas públicas y privadas de los municipios de Medellín y la Estrella.

Fue especialmente desde la voz de los estudiantes y las dinámicas propias de las instituciones, que los investigadores mostraron la invisibilidad y la naturalización que se le da a la agresión, el acoso y la intimidación en las escuelas: “En las prácticas escolares se construye una sociedad que se acostumbra a soportar la intimidación, el maltrato y el acoso ejercido por los individuos más poderosos, reforzando representaciones sociales que justifican fatalísticamente la agresión” (p. 537).

Esta investigación se desarrolló en tres momentos: en el primero describieron las prácticas, interacciones y actitudes observadas en la cotidianidad escolar, luego desarrollaron talleres que posibilitaron un encuentro más cercano para debatir sobre las situaciones de intimidación, acoso y maltrato —bullying— en las instituciones; y finalmente presentaron algunas apuestas para enfrentar las situaciones caracterizadas por “la naturalización de la agresión”.

Aunque los estudiantes fueron el foco de atención, hicieron parte del proceso investigativo: directivos, docentes y padres de familia, quienes no solo fueron escuchados sino incluidos en la socialización de los resultados y reflexiones generadas a partir de la investigación.

A modo de conclusión los autores señalan la importancia de crear una propuesta pedagógica que permita desnaturalizar y alertar a las instituciones para hacer frente a estas situaciones de intimidación, acoso y maltrato entre escolares, a las que por acostumbramiento no

se suele intervenir. En otras palabras, una propuesta que ayude a “deconstruir lo naturalizado”, a reconfigurar las formas de ser, de sentir, de vivir, de relacionarse tanto en la escuela como en los entornos cercanos; es decir el familiar, el vecindario y el barrial, porque es también en estos espacios que se producen y reproducen, incluso validan los comportamientos agresivos. “Es en la desnaturalización de la intimidación, el acoso y el maltrato entre escolares, donde radica la posibilidad de cambiar el modelo patriarcal de ejercer el poder, socialmente enquistado y legitimado por estudiantes y docentes en los espacios escolares” (p. 555).

También en nuestro país, Motta (2012), con la participación de un grupo de niños de una Institución Educativa de la ciudad de Neiva, se propuso comprender la violencia escolar rescatando además de las vivencias, las voces de los niños y niñas entre los 11 y 14 años con estratos socioeconómicos bajos. Para conocer y comprender el comportamiento violento desde la perspectiva de los niños, hizo un acercamiento a sus concepciones y experiencias, a través de un estudio con enfoque cualitativo y diseño narrativo, en el que se emplearon técnicas de grupos reflexivos, entrevistas grupales y observación participante. Hallaron que el comportamiento violento de los escolares se debe a la violenta cultura del país, lo cual se fortalece con la deficiente tarea socializadora de la familia y escuela, y que se traduce también en la incapacidad de los estudiantes para enfrentar sus diferencias y conflictos de manera asertiva; es decir, en una baja competencia para responder al fenómeno de la violencia. También encontraron que las concepciones de los niños acerca de la violencia son expresadas en términos de las acciones cotidianas que observan en la escuela, las cuales se relacionan con la descalificación, la agresión física y el uso de armas. No obstante, los estudiantes manifestaron alternativas para hacer frente al fenómeno: la reflexión y el compromiso frente al cambio; que la institución haga más presencia en cada uno de sus espacios y que la respuesta y actuar de los padres de familia sea diferente.

### **1.2.1. Violencia pensada desde las políticas públicas, programas o propuestas de intervención**

En el contexto de las Políticas Públicas, Plan Internacional y la Unicef (2011) presenta un trabajo en el que muestra “las realidades y tendencias de la violencia escolar en América Latina y el Caribe” (Eljach, 2011, p. 17), como una herramienta clave no sólo para abordar el problema de la violencia contra los niños y las niñas y adolescentes, sino para tomar medidas, crear programas

e implementar políticas que ayuden a ponerle fin a este fenómeno y en consecuencia a la vulneración de los derechos. Para ello sistematizó una serie de estudios en los que recurrió a distintas metodologías, entre ellas la etnografía, estudio de casos, observaciones, entre otros.

Una de las realidades que muestra este trabajo es que los niños y las niñas y adolescentes están expuestos en la escuela a distintas formas de violencia, que a su vez pueden ser el reflejo de lo que acontece en el contexto familiar y comunitario, y que ciertamente repercute en el aprendizaje de cada niño y en consecuencia en la educación de todo un país.

Entre esas formas de violencia en las escuelas, que atentan contra lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño, se destaca la violencia psicológica, la física, mental, sexual contra los niños, niñas y adolescentes y asociada con los medios de comunicación, la explotación y el abuso.

...se siguen reportando casos de castigos corporales, así como de maltrato emocional y abuso sexual. También se observa una tendencia creciente del acoso entre pares –agravado por el uso del internet– e inclusive de agresiones de estudiantes (sobre todo varones) y, en algunos casos, de padres contra maestros y autoridades educativas (Eljach, 2011, p. 7).

Así vemos como en este trabajo la violencia es mirada, más como un mal que padecen los niños, que como un problema en el que los niños también son responsables. Es decir, se los reconoce como víctimas, pero se corre el riesgo de desresponsabilizarlos, específicamente cuando son actores.

También vemos cómo este tipo de trabajo sustentado bajo el discurso jurídico legal, se nutre de la idea de prevenir la violencia y actuar en defensa de los derechos del niño, además de una firme convicción de que “sólo a través de políticas públicas de protección y restitución de derechos se podrá reducir la incidencia del castigo físico, del abuso sexual y del acoso en las escuelas y en la sociedad en su conjunto” (p. 7) Además de ello, se ve en esta perspectiva una postura futurista y proteccionista en la que se le confiere a la escuela esa gran responsabilidad de

“educar, enriquecer y proteger a sus estudiantes, en un ámbito de respeto y ejercicio de los derechos de todos” (p.7): “... las escuelas juegan un papel decisivo para cambiar los patrones de violencia y para promover el desarrollo de habilidades para comunicar, negociar y apoyar soluciones pacíficas en casos conflictivos” (p. 10).

En esta misma dirección, en Colombia es tendencia desde el Ministerio de Educación, las Secretarías de Educación y las instituciones, recurrir a gestar y aplicar estrategias de prevención tal como lo presenta Chaux (2003) director del programa Multi-componente “Aulas en paz”, quien con su propuesta buscó orientar el desarrollo de competencias ciudadanas en el aula, que posibilitaran la prevención de la agresión y promoción de la convivencia pacífica en las instituciones escolares del país. Chaux realizó estudios en los que aplicó encuestas, realizó entrevistas y observaciones. Encontró este autor que: “los niños que viven en contextos violentos desarrollan con más facilidad comportamientos agresivos que tienen ... una alta probabilidad de convertirse en comportamientos violentos más tarde en la vida, contribuyendo así a la continuación de la violencia en el contexto”, lo que nombra como “el ciclo de la violencia (p. 48). Ciclo que, según Chaux, es posible romper o prevenir si se hacen intervenciones de manera integral y se crean programas para la promoción del buen trato y la convivencia, teniendo en cuenta los diferentes agentes o contextos de socialización, donde emergen aquellos comportamientos que, observados por los niños y niñas, son imitados, diríamos sin ninguna postura, resistencia o respuesta en particular.

Para este autor el carácter multi-componente del programa que propone, se sustenta en una intervención universal y otra focalizada. La primera porque va dirigida a toda la población estudiantil como “prevención primaria”, y la segunda a la población de mayor riesgo o tendencia a reproducir comportamientos violentos en etapas posteriores de la vida, lo que sería la “prevención secundaria” (Chaux, Ramos y Nieto, 2007, p. 50). Además de ello propone que para romper con el ciclo de violencia es necesario distinguir entre agresión reactiva e instrumental. Entendidas como:

agresión reactiva es la respuesta ante una ofensa real o percibida; es el insulto o el golpe con el que responde alguien cuando siente que otra persona lo ha herido. La agresión

instrumental (también conocida como agresión proactiva), en cambio, no está precedida de ninguna ofensa. Es el uso de la agresión como un instrumento para conseguir un objetivo, sea éste recursos, dominación, estatus social o algo más. Es el niño que intimida a otros más pequeños e indefensos por simple diversión o porque así consigue que le entreguen algo (Chaux, 2003, p. 49).

Varios asuntos llaman la atención de este antecedente. El primero se refiere a la insistencia en la prevención con la idea de ofrecer una alternativa a la resolución de unos problemas concretos; podríamos aventurarnos a hipotetizar que las políticas de prevención en ciertos casos fracasan al parecer porque, entre otras cosas, vienen en una sola dirección como mandato y desconocen las lógicas propias de las instituciones.

El segundo se relaciona con lo que sería la reproducción de la violencia, en niños y niñas que están expuestos a situaciones de este tipo y que hablaría de una idea anticipatoria y predictiva en el sentido de que violencia genera violencia, lo cual habría que relativizar porque no ocurre en todos los casos, ni siempre por las mismas razones. Un tercer punto es que la clasificación de los tipos de agresividad, de alguna manera la justifica en el primer caso y en el segundo le plantea un fin, ya sea para obtener un goce o solo para dañar al otro.

En España, entre el 2007 y 2009, desde el Observatorio de la violencia escolar de Murcia, Cerezo (2007) aborda el bullying como un problema de relación y conducta en los contextos educativos y presenta una serie de pautas para intervenirlo eficazmente. En primera instancia, refiere que las relaciones de agresión/victimización entre escolares es algo que se presenta con frecuencia en las escuelas convirtiéndose así en un problema generalizado que en la gran mayoría de países industrializados se conoce como bullying. Esta situación que la autora califica como conflictiva, compromete a un estudiante “bullie” quien ejerce de manera persistente una forma de maltrato hacia otro, “generalmente más débil”, convirtiéndolo en su víctima que según Cerezo tiene una serie de factores que lo determinan: se “destacan elementos de tipo personal (biológicos, cognitivos y de personalidad) y elementos ambientales (familiares, escolares, la influencia de los medios y algunos planteamientos legales)” (p. 5).

Cerezo (2007) sostiene que, en el ambiente escolar, “el abuso de poder, el deseo de intimidar y dominar, e incluso, la pura “diversión”, figuran entre los motivos que mueven a los bullies a actuar así (p. 384).

Es interesante señalar cómo para esta autora, los profesores y los alumnos como los protagonistas más cercanos, contribuyen a generar “un ambiente problemático, tenso y poco gratificante” (p. 7) en las escuelas. Pone de manifiesto que tanto los agresores, como las víctimas y observadores, tienen responsabilidad porque refuerzan y mantienen los roles de las víctimas y victimarios cuando asignan un estatus social al agresor y lo reconocen como líder y cuando otorgan a la víctima rechazo y aislamiento. He aquí el carácter “expansivo” que le atribuye la autora a esta dinámica del bullying puesto que, “desde su inicio, de un episodio puntual de maltrato pasa a constituir una dinámica asidua de exclusión, violencia y deterioro de la socialización” (p. 384).

### **1.2.2. Violencia pensada desde una revisión documental**

También en España, autores como Del Rey y Rosario Ortega (2007) reconocen que la violencia escolar se ha convertido en un objeto de estudio y de intervención prioritaria; hacen una síntesis sobre la naturaleza de los fenómenos de violencia escolar y las claves para abordarlos a través de la construcción de la convivencia. Exponen un debate conceptual entre diversos autores y expresan que la mayoría de las investigaciones sobre violencia escolar se han centrado más que todo en el fenómeno del bullying que traduce “maltrato entre escolares”; afirman que éste es sólo uno de los tipos de violencia que se pueden dar en la escuela y que denominan “*violencia interpersonal*”, habiendo otras como: el maltrato con o hacia docentes y/o padres de familia, violencia esporádica u otras, que de cierta manera, señalan las autoras, es importante que sean investigadas o abordadas.

Ante el debate conceptual (de si conviene comprender la naturaleza del bullying en particular, y/o la violencia escolar en general) las autoras expresan que comparten la definición que para el bullying han designado muchos autores, pero destacan dos leyes que no explican tanto los aspectos que originan el fenómeno, sino que hacen posible que se mantenga: “la ley del silencio y la ley del dominio – sumisión” (p. 82).

...Por un lado, las personas implicadas, directa o indirectamente, tienden a mantener en silencio lo que está sucediendo, lo que dificulta que deje de ocurrir; y, por otro, las personas implicadas directamente mantienen un vínculo por el cual uno aprende a dominar y otro, a ser sumiso a esta dominación (Del Rey y Ortega, 2007, p.78).

Sin embargo, sea que se trate del bullying en particular o de la violencia escolar en general, afirman que para ambos su naturaleza es de tipo social por su carácter colectivo y su inserción en la dinámica de un grupo, en la que se distingue la participación directa o indirecta de una serie de implicados tales como: agresores victimizados, ayudantes, reforzadores, víctimas, defensores y ajenos.

En segundo lugar, las autoras señalan que la mejor opción para prevenir e intervenir la violencia en los centros educativos es realizar diversas acciones simultáneas que atiendan los distintos niveles de la comunidad educativa tales como: mejorar la organización escolar, formar al profesorado para programas específicos y trabajos de reflexión en el aula.

Por su parte, Míguez (2008), recoge una serie de investigaciones sobre la violencia, realizadas en las escuelas de Argentina, trabajo que hace parte de un Observatorio de Violencia en las Escuelas. Señala que es importante abordar la violencia en las escuelas desde múltiples enfoques y perspectivas para dilucidar los alcances, evolución histórica, características y causas de este problema. Pone de manifiesto que los trabajos revisados tienen en común unos supuestos desde los cuales la violencia es percibida de forma colectiva. Lo cual “permite encontrar las posibles explicaciones de su emergencia y la cronología de su presencia” (Míguez, 2008, p. 15).

Advierte este autor que la violencia es conceptualizada de distintas formas y que sus causas no siempre responden a un mismo origen. Es así, que muchas de las violencias y conflictos en las escuelas (que de hecho no son tan graves ni amenazantes según el autor) son asociadas a causas

tanto políticas como socioeconómicas, entre las que se resalta la pobreza y las condiciones “sociales deletéreas”; la crisis de autoridad en las escuelas y la desintegración de pautas institucionales que regulan los vínculos de la comunidad escolar; y, las transformaciones en las relaciones de autoridad entre niños y adultos, que muchas veces se deben a “la disolución de estilos de vida tradicionales basados en el modelo de familia nuclear y empleo estable” (Míguez, 2008).

### **1.2.3. Violencia pensada desde las voces de los maestros**

García y Ortiz (2012) Presentan un análisis del fenómeno de la violencia escolar a la luz de lo que dicen los maestros, de sus apreciaciones, de su mirada; sin desconocer que estos podrían ser los generadores de la violencia que se vive en el ámbito escolar.

Para el desarrollo metodológico convocaron la participación voluntaria de un grupo de docentes de cinco Instituciones Educativas de Bogotá, quienes a través de conversatorios, grupos focales y entrevistas expresaron lo que para ellos era violencia escolar. Los interrogantes que posibilitaron el acercamiento a los maestros fueron: “cómo se percibe el maestro y cómo llega a la docencia, cuáles son los conceptos que ha elaborado sobre la violencia en la escuela y cómo percibe el clima escolar” (p. 23).

Estas autoras encontraron que para los maestros la violencia que se presenta en la escuela tiene diversas causas y diversos actores, los cuales a su vez están llamados a intervenir o aportar a la solución de los conflictos. Ellas sugieren como solución hacer una propuesta global que procure la participación no solo de los maestros, sino también de los directivos, estudiantes, familias y comunidad; así cada estudiante, cada grupo, la escuela o el barrio quedarían intervenidos.

Las autoras también insisten en la importancia de enfrentar las situaciones de conflicto en la escuela, ya que, si no se hace, se está contribuyendo a generar más violencia. Además si la escuela se reconoce como posible responsable de algunos de las situaciones conflictivas, le será más fácil abrirse al diálogo y la concertación, y por ende al cambio; especialmente cuando las negociaciones empiezan a ser gestadas entre y desde maestros y directivos, además es una de las

obligaciones establecidas por el Código de Infancia y Adolescencia incluir a padres de familia, tarea que tampoco es bien ejercida por la institución, puesto que es poca la implicación de estos en el desarrollo de proyectos a nivel institucional.

Concluyen que la falta de herramientas para afrontar la violencia en la escuela por parte de los maestros, se debe a la formación dada y las condiciones actuales de “activismo exagerado” de estos, lo que a su vez incide en su desmotivación y en la formación de un modelo negativo en su proceder. Agregan, de ahí la importancia de propiciar para ellos nuevas y mejores propuestas de formación y estímulos para su labor.

#### **1.2.4. Violencia pensada desde otros temas afines**

Además de todas las referencias señaladas, se encontró también una serie de trabajos elaborados por Alvarado, Ospina y Luna (2005); Ospina, López, Burgos y Madera (2018); Ospina y Ospina (2017), los cuales quizás se aproximan al fenómeno de la violencia, pero pensada en términos de la construcción de la paz, la reconciliación, la justicia y la democracia. Y decimos que quizás aproximados a la violencia porque los actores sobre o con los que se investigaron se encontraban en contextos afectados por ella. Sin embargo, más que por esta razón, estos trabajos de tipo cualitativo y de corte hermenéutico y comprensivo, resultaron ser claves por la metodología aplicada y por los actores implicados; en la medida que los participantes fueron los niños y las niñas. Específicamente, indagaron por las concepciones, imaginarios, sentidos, representaciones sociales que estos tenían acerca de sus vivencias en relación al contexto de conflicto armado en el que se encontraban. En estas investigaciones, aunque no se habló de violencia entre escolares, se nombra la escuela como escenario de socialización político fundamental desde donde se debe fortalecer la subjetividad política, la construcción de la paz, la democracia, la justicia y equidad.

A nivel general estos trabajos concluyeron que los niños y las niñas conciben la justicia más en términos de equidad, y la equidad fue asociada al reconocimiento e inclusión afectiva; también hablaron de la justicia asociada al castigo y las sanciones por incumplimiento de las normas, pero poco la relacionan con la democracia. En cuanto a las nociones sobre la paz, los niños y las niñas piensan que los “Acuerdos de paz” son el motor para el desarrollo de su comunidad y

la construcción de la paz. No obstante, uno de los trabajos revela, por ejemplo, que los marcos conceptuales fueron insuficientes para dar cuenta de las concepciones de ellos, insistiendo los autores finalmente en la necesidad de continuar indagando por las concepciones del resto de los niños del país, reclamando para ello la ayuda de las escuelas y el contexto colombiano en general.

Pese al lugar que tuvieron los niños y niñas en estas investigaciones y a la intención de develar el potencial que ellos podían tener para el ejercicio de la ciudadanía, para ser creativos, transformar conflictos y ser constructores de paz; realmente el que nos interesa es el potencial que ellos quisieron destacar “al dar sentido y legitimidad a *su voz* y a sus maneras prácticas de construir sentidos sociales, culturales y políticos” (Alvarado, Ospina y Luna, 2005, p.28). Este último es el que realmente para esta investigación nos interesa e inspira, porque con él se da a los niños y niñas ese carácter de actor fundamental para develar otros sentidos, en este caso, para el fenómeno que allí se dejó de lado como lo es la violencia en particular y más aún entre escolares en donde ha tomado fuerza y sería interesante abordarlo. Pero no en términos de encubrir lo turbio de la violencia (hablando de paz, justicia, convivencia, etc.) sino de cara a la realidad, de cómo se ve, cómo se percibe, cómo se concibe o cómo se significa la violencia entre escolares.

Con todos estos antecedentes se puede decir que la mayoría de las publicaciones que se ocupan del tema de la violencia entre escolares, la nombran como violencia escolar, bullying, acoso escolar, intimidación escolar, entre otros, lo que revela una dificultad para precisarla. También, vemos que presentan tendencias para clasificarla, medirla, determinar su origen y analizar sus consecuencias con propósitos de prevenirla o contrarrestarla. Así mismo, presentan una multiplicidad de causales, algunas asociadas por ejemplo al contexto de la familia, el barrio, la escuela, condición socio económico, entre otros, como factores determinantes o influyentes en la violencia.

En cuanto a los participantes, la mayoría de los trabajos privilegiaron la participación de: maestros, padres, profesionales, expertos en políticas, entre otros adultos, lo que evidenció un mayor interés por leer y escuchar a los adultos, más que a los niños y las niñas; generando para este trabajo investigativo el interrogante por la forma en que posiblemente se está pensando la infancia o el lugar que se le está dando, por ejemplo, en el campo de la investigación.

Entre las pocas investigaciones que indagaron en niños y niñas, pareciera que su discurso estuviera siendo cuestionado, por lo que la atención se centra más bien en la observación de sus comportamientos o formas de ser y actuar en su cotidianidad. Sumado a ello, está el hecho de que, en relación al discurso del niño o la niña, se antepone el discurso del maestro, del director, del padre de familia, del psicólogo, de la política, del programa, etc.; lo cual resulta curioso, porque es como si la palabra del niño o la niña no brindara suficiente solidez a la o las investigaciones.

Ante esta falta de validez o legitimidad de las voces de los niños y niñas, que es reiterada en el apartado de “la violencia pensada desde temas afines”, vemos que es importante dar continuidad a este tipo de trabajos que metodológicamente intentan comprender e interpretar los fenómenos desde lo que ellos sienten, piensan o significan. Por eso, trabajos como los de Duschatzky inspiran, más que a clasificarla, medirla y tipificarla, a desnaturalizar esas prácticas violentas y persistentes entre escolares de una manera más profunda, en la que más que preguntarnos por las manifestaciones o la veracidad de los comportamientos, deberíamos abrir otros horizontes e interesarnos hacia la búsqueda de los sentidos. Tal y como lo menciona Castillo (2011), “dada la importancia de la problemática, se evidencia la necesidad de emprender estudios que permitan pasar de las causas, origen y manifestaciones del acoso escolar a la pregunta por el sentido que los actores le dan al mismo” (p. 24).

De acuerdo con lo anterior, y habiendo constatado a partir de los antecedentes que no existe un sentido único atribuido a la violencia, viendo la necesidad de dar lugar a las voces de los niños y niñas y sabiendo que algunos autores se han iniciado en ello preguntando por los sentidos de la paz, la democracia, la justicia y la equidad; por qué no dirigirnos a la pregunta por la “violencia”, y más específicamente por los sentidos que le atribuyen los niños y las niñas a la violencia entre escolares. Quizás en ellos se podría encontrar otras maneras de comprender y nombrar este fenómeno, el cual se ha vuelto tan problemático y persistente entre pares en la escuela. Es más, si ellos son los actores que principalmente se ven afectados o a los cuales la mayoría de veces se les ha responsabilizado, por qué no preguntarles a ellos directamente.

### **1.3. Pregunta de investigación**

¿Qué sentidos atribuyen los niños y niñas del grado 5° de primaria de la Institución Educativa Fe y Alegría José María Vélaz a la violencia entre escolares?

### **1.4. Objetivos**

#### **1.4.1. Objetivo general**

Analizar los sentidos que los niños y niñas del grado 5° de primaria de la Institución Educativa Fe y Alegría José María Vélaz atribuyen a la violencia entre escolares.

#### **1.4.2. Objetivos específicos**

- Describir las maneras en que los niños y niñas de la Institución Educativa Fe y Alegría José María Vélaz nombran la violencia entre escolares.
- Comprender lo que opera en los sentidos atribuidos por los niños y niñas de la Institución Educativa Fe y Alegría José María Vélaz a la violencia entre escolares.

## 2. REFERENTES TEÓRICOS

Para orientar la investigación se tomaron los siguientes referentes teóricos los cuales serán presentados en tres categorías: Infancia y escolares, Violencia entre escolares y Sentidos.

### 2.1. Infancia y escolares

*Damos como natural y por descontado lo que acontece y viene dado, cuando todo es producto de una trayectoria que podría haber tenido otro rumbo y llegar a ser de otra manera. La misma naturalidad la extendemos al futuro (al menos al inmediato) y damos por supuesto que así seguirá siendo. A la figura del alumno le pasa eso: es tan natural serlo y verlo en nuestra experiencia cotidiana (lo ha sido tanto en nuestra propia vida), que no cuestionamos lo que supone tener esa condición social que es contingente y transitoria. Damos por sentado que, en una etapa de sus vidas, el papel de las personas que vemos es ir a los centros escolares todos los días*  
(Gimeno, 2003, p. 15).

En la actualidad, el término “escolar”<sup>17</sup> es utilizado para referirse a todo aquello que tiene relación con la escuela, principalmente para aludir a los alumnos que asisten a ella; pero también, como un aditamento al que se acude casi de forma tan natural y costumbrista en el medio educativo, para formar otros términos tales como “año escolar”, “uniforme escolar”, “recreo escolar”, “rendimiento escolar”, “fracaso escolar”; entre los cuales, incluso, se puede nombrar la “violencia escolar”, expresiones que se nos presentan ahora como si hubiesen existido desde siempre.

Aunque proviene del latín “scholaris”<sup>18</sup>, este dato etimológico no es suficiente para conocer lo que la palabra “escolar”, más que como adjetivo, implica; pues tras ella, existe todo un contenido

---

<sup>17</sup> adj. Perteneciente o relativo al estudiante o a la escuela. Tomado del Diccionario RAE

<sup>18</sup> Del lat. tardío scholaris. Tomado del Diccionario RAE

histórico, al cual muchos autores<sup>19</sup> en su intento por comprender la infancia, se han acercado, tomando como punto de partida al gran historiador Philippe Ariès (1960), quien aportó significativamente al abordaje de la infancia.

Así, en virtud de un ejercicio deconstructivo nos proponemos en este apartado rescatar también algunos apuntes históricos y teóricos, que no solo permitirán una mejor comprensión del concepto de *infancia*, sino también mostrar cómo el concepto de *escolar* emerge y se configura con un papel protagónico, en lo que ciertamente Ariès (1987) llama como “periodo de reclusión de los niños” (p.12), y al que Narodowski (1994), más tarde con base en éste, nombra como “escolarización de la infancia”<sup>20</sup> (p.62); hecho en el que también estos conceptos (*escolar* e *infancia*) se dejan ver sustentados entre sí, en tanto su evolución fue paralela según Ariès (p.237), y por tanto no podrían concebirse por separado; además como lo expresa Gimeno: “La infancia ha construido en parte al alumno —*en este caso el escolar*— y éste ha construido parcialmente a aquélla” (Gimeno, 2003, p. 17).

Ambos conceptos —*infancia* (menores en general) y *alumno*— comparten un mismo significado para nosotros porque ambos se han construido simultáneamente. La categoría *alumno* forma parte de la condición infantil y del menor en las sociedades escolarizadas, mientras que la infancia es hoy una categoría distinguida socialmente en la evolución del niño por ser una etapa de la vida en la que se está escolarizado. Son dos imágenes que se reflejan una en la otra, que proyectan entre sí sus respectivos significados (Gimeno, 2003, p. 25).

Rescatando entonces, los planteamientos introducidos por Philippe Ariès (1960), encontramos que en el Antiguo Régimen no existía un sentimiento de infancia, es decir, no había una conciencia de su particularidad. El niño no tenía diferenciación alguna del adulto, puesto que

---

<sup>19</sup> Runge (1999, 2008), Narodowski (1994), Sáenz y Saldarriaga (2007), Gimeno (2003), entre otros.

<sup>20</sup> Etapa humana obligada a un largo proceso de escolarización (Runge, 2008, p. 39).

para ambos era el mismo trato, las mismas labores y espacios de interacción, así como la vestimenta y alimentación entre otros; las representaciones pintorescas como las del siglo XII – XIII muestran al niño como un adulto en miniatura:

el traje demuestra, en la vida real, lo poco particularizada que estaba la infancia en esa época. Desde que el niño dejaba de usar los pañales, es decir, la faja de lienzo que se ceñía a su cuerpo, se le vestía como a los demás hombres y mujeres de su condición (Ariès, 1987, p. 78).

En consecuencia, no se pensaba en el cuidado y protección del niño en tanto indefenso y merecedor de afecto, ni existía para él un sentimiento de amor maternal (o *amor filial* como lo nombra Diker, 2009), como al que se alude hoy en día con tanta importancia desde el discurso psicológico, por ejemplo; sino que quedaba abandonado a manos de otros adultos como “el amo de cría”<sup>21</sup> para que se encargara de su crianza y alimentación.

Ya entrado el siglo XVII comienzan a cambiar los sentimientos hacia el niño, y surge así uno nuevo llamado por Ariès (1987) “mimoseo”, “en el que el niño se convierte, por su ingenuidad, su desparpajo y su gracejo, en una fuente de diversión y de esparcimiento para el adulto” (p. 180). Con esta premisa, se comienza a considerar al niño como un ser heterónomo, es decir, un alguien necesitado de atención y cuidados, que competen ya no a la nodriza, sino a los progenitores, lo que provoca un giro en las prácticas de estos, para convertirse así en prácticas de crianza alrededor del niño, garantes de protección y bienestar; hecho que de alguna manera fue también esbozo de lo que se constituyó como familia moderna:

---

<sup>21</sup> Abandono: uno de los periodos que señala Lloyd DeMause (1982) para clasificar las relaciones paterno filiales de siglos IV-XIII: “Una vez que los padres empezaron a aceptar al hijo como poseedor de un alma, la única manera de hurtarse a los peligros de las propias proyecciones era el abandono, entregándolo al ama de cría, internándolo en el monasterio o en el convento, cediéndolo a otras familias de adopción, enviándolo a casa de otros nobles como criado o como rehén o manteniéndolo en el hogar en una situación de grave abandono afectivo”(DeMause, 1982).

La constitución de la familia (padre, madre e hijos) como unidad nuclear de la sociedad va de la mano con un proceso en el que los niños y las niñas dejan de ser vistos como una parte indiferenciada de la comunidad y del grupo familiar —de parentesco—. Es decir, los niños dejan de hacer parte de un cuerpo colectivo y quedan articulados al núcleo familiar burgués. Es por eso que, dentro de esa lógica, la familia moderna burguesa resulta difícil de concebir sin niños. Es más, la familia misma se articula precisamente en torno a los niños (Runge, 2008, p.37).

“Conquistando un lugar junto a sus padres” (Gimeno, 2003, p. 135), es decir, ocupando ya un lugar central dentro de la familia; el niño empieza a ser objeto de interés, el cual, además de merecer cuidados, empieza a ser visto como un ser formable, inicialmente para las faenas del hogar, y más tarde en labores productivas que le permitirían desenvolverse en el medio. Así que, influenciada también por un pensamiento y sentimiento moral y religioso de la época<sup>22</sup>, la familia empieza a precisar de una educación para los hijos, pero ya no en el seno de ésta, sino afuera de ella, aspirando a algo que les permitiera quizás caminar hacia el progreso;<sup>23</sup> como lo que Runge (1999) llama “una proyección de los padres hacia el futuro”.

Los padres comienzan a interesarse por el estudio de sus hijos y la niñez queda determinada como un período de aprendizaje [...] Esto es, que la infancia queda entendida, no sólo como una etapa en la que se necesita de una educación, sino y fundamentalmente, de una

---

<sup>22</sup> Un ejemplo de ello lo tenemos en el religioso Juan Amos Comenio (1592 - 1670) para quien “Blanda, permeable, maleable, la infancia representaba [...] el momento de la vida de un ser humano que más posibilidades tenía de incorporar saberes nuevos, de educar su cuerpo y su alma. Como otras especies vegetales o animales, Comenio ya planteaba que los primeros años de vida del ser humano son los más importantes para moldear su carácter, su conducta, para incorporar saberes, para conocer el mundo” (Serra, 2017, p.4).

<sup>23</sup> Tal cual lo planteaba una “ideología capitalista del progreso” (Runge 1999). “Los adultos buscamos nuestra continuidad, proyectando sobre los hijos y los menores nuestros valores y deseos, nuestra tendencia a sobrevivir y trascender el presente, a mejorarlo en el tiempo futuro que ya no será nuestro tiempo, sino el de ellos” (Gimeno, 2003, p. 139).

escolarización. Así, el ser-niño queda circunscrito al ser-alumno y, en concordancia con ello, aparece la institución escolar (Runge, 1999, p.70).

La familia [...] se fue especializando en proveer una vida de intimidad y en un medio de socialización primario para los más pequeños aislado de otras relaciones sociales, a la vez que va dejando en manos de las escuelas su formación (Gimeno, 2003, p.136).

La institución escolar aparece entonces como aquel lugar donde los hijos quedan nuevamente a merced de un ajeno, pero esta vez no en función de un abandono total, sino con el fin de continuar allí esa tarea iniciada en el seno de la familia, a la espera de cambiar con ello, ese estado de “incompletud” que se creía caracterizaba a los niños en su época<sup>24</sup>. Así “educar fue completar al niño para volverlo adulto” (Pineau, 2001, p.35) lo que a su vez hizo de la infancia un “lugar de intervención” (Runge, 1999, 75).

Ante este acontecimiento, en que la escuela se creó para aislar a los niños de la vida de los adultos, para pasar a ser intervenidos; ciertos autores han coincidido en afirmar que la escuela, se convirtió en la forma más efectiva de continuar dominando a los que se presumía estaban dotando de libertad, es decir en una "liberación de la infancia" (Sáenz y Saldarriaga, 2007, p. 39). Así Narodowski (1994), señaló que la institución escolar fue el dispositivo que la modernidad construyó para encerrar a la niñez (p. 63), lo que Corea y Lewkowicz (2004) también nombraron como “espacio de encierro”<sup>25</sup>; y a lo que metafóricamente hablando Pineau (2001), aludió como “una máquina para educar”, refiriéndose con ello a un “artefacto o invención humana para dominar y encauzar a la naturaleza infantil” (p. 22).

De esta manera, la escuela a quien Sáenz (2009) nombró como “dispositivo de escolarización”, se constituyó como el lugar propicio para categorizar por edades, niveles o grados

---

<sup>24</sup> Entre otras características atribuidas (por la modernidad) a la naturaleza infantil que también rescata Diker (2009): dependencia e inocencia, heteronomía, falta de racionalidad y moral propias, maleabilidad, obediencia y docilidad.

<sup>25</sup> La escuela es por efecto también concebida como “espacio de encierro”. Pertener y estar dentro sólo son sinónimos en la lógica del encierro: pertenecer al conjunto de los niños es estar encerrado en la escuela (Corea y Lewkowicz, 2004, p. 23).

a este grupo social correspondiente a los niños, siendo “escolares” un término que surge con la necesidad de nombrar a aquellos sujetos de los que se privó de la libertad (para ser regulados) con la idea de quererles cuidar, direccionar, civilizar y educar.

A partir del siglo XVII se observa un ‘reciente control del ambiente de los niños por parte de los adultos’. En verdad sólo por parte de los adultos especializados, los profesionalmente dedicados a la labor de educar en instituciones igualmente especializadas. Surge así, por un lado, el escolar, pero por otro, el pedagogo: una función cada vez más específica que en la modernidad va a tender a masificarse (Narodowski, 1994, p. 63).

En suma, todo ello, muestra efectivamente que la escuela no ha existido desde siempre y “no es un fenómeno que resulta de la evolución “lógica” y “natural” de la educación, sino de una serie de rupturas y acomodaciones en su devenir” (Pineau, 2001, p. 39). En este sentido, se puede inferir que, así como la escuela, el término “escolares”, obedece también a una serie de acontecimientos que lo hacen más que un concepto natural, una construcción histórica propia de la modernidad<sup>26</sup>, que, junto con el dispositivo de la escuela, se creó para nominar a aquellos que, encerrados en ella, no tuvieron más opción que someterse a prácticas de adoctrinamiento y disciplinamiento.

En este sentido, el término “escolares” es quizás una de esas formas a las que en el transcurrir histórico, ha sido condensada la infancia<sup>27</sup>, para en un solo término aludir a muchas características que la definen. Pero también puede decirse que es uno de esos términos genéricos que al igual que “niño”, “niñez e “infancia”, Sáenz y Saldarriaga (2007) afirman, se crearon para “nombrar, conjuntos de saberes, representaciones y prácticas que los “adultos” han construido

---

<sup>26</sup> Runge (1999 -2008); Baquero y Narodowski (1994); Caruso, Dussel y Pineau (2001).

<sup>27</sup> “La infancia es una construcción de la modernidad definida por la atribución de ciertas características a un conjunto particularizado de la población, características condensadas en diferentes instituciones y en ciertos discursos científicos y normativos” (Narodowski, 1994, p. 65).

históricamente para asignar lugares y funciones a los niños en nuestras sociedades” (p. 392); que en este caso alude al niño en el terreno de la escuela.

Y aunque inicialmente fue una de las formas a las que los pedagogos recurrieron para referirse ya no a los infantes como simples niños, sino como niños escolarizados; cabe aclarar, que para esta categoría, han existido también otra serie de acepciones tales como: pupilo, discípulo, aprendiz, académico, estudiante, colegial, educando y alumno; siendo esta última la que Gimeno (2003) designa para explicar cómo invención o categoría social construida por los mismos adultos, que sin ser universal, es el resultado de una serie de discursos y prácticas constantes y de estar y tratar con ellos:

*Ser alumno es ser estudiante* (el que estudia) o *aprendiz* (el que aprende); son categorías descriptivas de una condición que se supone lleva adheridos determinados comportamientos, reglas, valores y propósitos que deben ser adquiridos por quien pertenece a esa categoría (Gimeno, 2003, p. 148).

La Pedagogía es precisamente, como lo señala Narodowski (1994), el discurso que viene a construir teórica y prácticamente al niño en su condición de alumno (p. 63), en otras palabras, la que lo pedagogiza y convierte en el objeto – blanco de sus prácticas normalizadoras y que de una u otra forma instauran ese deber ser, del niño disciplinado, dócil y obediente. Sin embargo, este autor aclara que no es el único discurso que se interesa en él, sino que hay otros como la psicología educacional que lo han tornado centro de sus discusiones, específicamente en el ámbito escolar. Pero más allá, existen otros, que como la filosofía, antropología, sociología, política y lo jurídico, etc., han tomado parte y se han ocupado más que todo de la infancia en general. Aun así, Gimeno (2003) incluye también el discurso de un sentido común,<sup>28</sup> desde el cual las personas

---

<sup>28</sup> “Con el término *discurso* no sólo nos referimos al que narran los tratados de pedagogía o de psicología (o los de la antropología, sociología, etc.), sino también al de todas las teorías implícitas o populares que forman el sentido común de las personas, que les sirven para legitimar y racionalizar sus acciones, desde las que imaginan estados deseables y justifican o resisten a las instituciones, etc.” (Gimeno, 2003, p.123).

independientes de una base científica o disciplinar, orientan y fundamentan sus acciones en unas teorías de origen popular.

En el marco de todos esos discursos (que orientan unas prácticas) y comparado con lo que se vive ahora en el terreno de la escuela, vemos que muchas de las maneras de nombrar y actuar sobre los niños, perviven y se conservan acordes a lo que como constructo de la modernidad se ha gestado; pues las instituciones educativas continúan por ejemplo a la espera de que los escolares sigan comportándose de la manera en las que conforme a una naturaleza infantil (ya asumida como certeza), se les ha caracterizado; es decir niños dóciles, obedientes, disciplinados, sumisos, silenciosos y dispuestos a dejarse llenar por unos contenidos que el maestro dispone para su enseñanza. Sin embargo, cuando los niños se desvían de estos patrones o esquemas normalizadores dentro de los cuales se les pretende homogenizados y regulados, empero sus modos de ser y comportarse pueden ser cambiantes; se producen unas maneras de nombrar distintas, en las que los adultos por ejemplo recurren a una serie de calificativos como “indisciplinados” “inquietos”, “descontrolados”, incluso “violentos”, que de otra forma lo que hacen es etiquetar, clasificar o incluso descalificar. Y es que a la luz de los planteamientos de Frigerio (2008), esos discursos:

tienen efectos concretos en las vidas reales de los niños concernidos por la manera de ser nombrados y puede el lector imaginar sin dificultad las ulterioridades de los adjetivos calificativos descalificantes (pobres, anormales, huérfanos, en peligro, peligrosos, excluidos, marginales, u otros equivalentes) (p. 2).

Diker (2009) al respeto, también explica que cuando esos actos de nombramiento “se inscriben en el marco de enunciados descriptivos [...] parecen designar lisa y llanamente lo que el otro es, algo así como su esencia. Y, en ese proceso, el nombre deviene etiqueta (p.43), la cual termina fijando además de una identidad, un destino. Esto por ejemplo tiende a suceder en los contextos marcados por el fenómeno de la violencia, pues es común escuchar allí expresiones como: “niños violentos” o “niños peligrosos”, lo que hace que se termine rotulando a los niños, a la vez que desconociendo los efectos que esto produce en la vida de los mismos. Ante esto Diker

(2009) también expresa que el problema puede deberse a que muchas veces “se confunden los sujetos con sus condiciones de vida y las categorías que deberían describir estas condiciones terminan funcionando como descriptivas de lo que los niños son: son vulnerables, son pobres, etc.” (p.42).

Todo ello son asuntos que para esta investigación merecen pensarse un poco más, pues puede correrse el riesgo que las situaciones que se presentan entre estudiantes de la IEFAJMV y que por cierto fueron descritas ya en el planteamiento del problema, se confundan como dice Diker, con los sujetos y terminen estos siendo calificados o etiquetados como “niños violentos”, anticipándoles quizás un destino de fracaso o delictual, además porque ya hay una serie de acciones o programas a los que se han sometido con el fin de intervenir, mitigar o contrarrestar la violencia que entre estudiantes parece observarse; pero que si analizáramos un poco más, podría en vez de estar aportando, reforzándose o conduciéndose a esos niños a la violencia que de cierto modo es la que se quiere erradicar.

En otras palabras, la idea respecto a esta investigación es distinta a la de clasificar o tipificar a los niños que están en la escuela, para no caer en esas formas de etiquetamiento; ya que los contextos, el círculo familiar, barrial no siempre suelen ser los que determinen el devenir de un niño, además porque dentro de este contexto –de la escuela– que podría suponerse violento (según lo expuesto en el planteamiento del problema), aparecen también otra serie de comportamientos en los niños y niñas que no necesariamente se mueven dentro de lo que se piensa comúnmente como agresión o violencia.

Lo que proponemos es continuar con la desnaturalización de lo que se ha venido pensando frente al escolar, e intentar hacer otras comprensiones distintas a los discursos que ya se han normalizado y que proceden de las formas en que los adultos nos hemos representado históricamente a los niños o que se producen también ante la impotencia de no saber qué hacer con ellos en ciertas situaciones y ante un saber que ya se muestra ineficaz. Interesa ahora lo que el

niño, en este caso el escolar, pueda decir respecto de sí, de sus formas de interactuar con los demás, y de la violencia como fenómeno que en cierta forma se ha sumado hoy a lo escolar.

## **2.2. Violencia entre escolares**

La violencia en la escuela, y más aún entre escolares, es un fenómeno que se ha hecho cada vez más visible y problemático en los últimos tiempos, convirtiéndose así en objeto de preocupación, a la vez que de indagación; lo que inicialmente está demostrado por la cantidad de estudios que han emergido en torno a ella desde los diferentes campos del saber, pero también por la cantidad de leyes y políticas creadas para su regulación.

Este carácter visible y problemático adquirido a través del tiempo por la difusión de casos de agresión entre estudiantes en los medios de comunicación<sup>29</sup>, por el crecimiento paulatino de estudios, y por la proliferación de políticas y programas de prevención en relación a ella, indica que la violencia es un problema latente y susceptible de investigación; pero no por ello es un hecho natural, sino más bien un producto de la historia y como producto histórico ha recibido cantidad de acepciones atribuidas desde el contexto escolar.

La “violencia escolar” es quizás la forma más común de referirse a la violencia que sucede entre estudiantes en la escuela, porque con ella se recogen muchas de las acepciones que cada día se circunscriben para expresar sus diversas causas, consecuencias y múltiples formas de manifestación. Sin embargo, Kaplan (2015), que centró los estudios de las violencias en el espacio escolar desde una perspectiva socioeducativa, señala que “la violencia adjetivada” es a su entender, una “noción ambigua”, que por su diversidad de significados se ha prestado para confusiones en su interpretación.

---

<sup>29</sup> “La violencia escolar se ha transformado en una suerte de categoría dada: prácticamente se ha construido en una sección autónoma de periódicos gráficos, revistas de circulación masiva, en columnas de numerosos periodísticos televisivos, así como en preocupación constante de columnistas y formadores de opinión de emisoras radiales” (Brener y Kaplan, 2015, p. 81).

Así, antes de intentar precisarla, reconstruirla o repensarla, a partir de los sentidos que los niños y niñas atribuyen a la violencia entre escolares, hecho que tendrá lugar en el análisis de esta investigación, es necesario mostrar algunos de esos significados otorgados desde varios autores para poder avanzar hacia una comprensión. Pero antes de proceder, es necesario hacer una distinción fundamental que desde una perspectiva psicoanalítica nos ofrece Mejía (2019) a propósito de la teoría de Lacan (1989c), en tanto nos aclara la diferencia que existe entre violencia, agresión y agresividad.

La agresividad es una relación fundamental que está presente en todos los vínculos y es expresión de una tendencia mortífera que habita en lo humano. Cuando esa agresividad se convierte en agresión se habla de violencia (pp. 96-97) En otras palabras, en todo vínculo está presente la agresividad, incluida la del educador con los niños. Pero esa presencia no basta para hablar de violencia; es menester, según Lacan, que la agresividad se convierta en agresión, es decir, que haya una manifestación contra el otro (1989c, p.97). La violencia es una intención agresiva que tiene como efecto en el otro un daño, una merma (p. 48).

Con ello, queda claro que la agresividad no representa lo mismo que violencia, sino que es necesaria que la primera trascienda (supere la intención) para que puede existir la segunda. En otras palabras, diríamos que la violencia como lo expresa Ramírez (2015) también basado en los planteamientos de Lacan, es un pasaje al acto<sup>30</sup>, es decir, donde se pasa de la intención violenta al respectivo acto. Por su parte, la agresión es entonces esa acción violenta que da lugar a la violencia, en la que se logra el daño al otro.

Dada esta claridad, será más fácil entender lo que expondremos ahora sí como algunos de los distintos significados atribuidos a la violencia en relación al espacio escolar, de ahí que

---

<sup>30</sup> También entendida como la salida a esa puesta en escena que es el “acting out”, siendo este último un llamado al otro, un mensaje simbólico que transmite la intención de matarse.

comenzaremos por presentar lo que algunos autores han considerado como violencia o maltrato entre iguales. Ortega (2000) citado en Ortega, Del Rey y Mora – Merchán (2001) la denomina violencia interpersonal y la señala como:

el ejercicio agresivo físico, psicológico o social mediante el cual una persona o grupo de personas actúa o estimula a la actuación de otros contra otra persona o grupo, valiéndose de las ventajas sociales que le proporciona su situación física, psicológica o social. Hay violencia entre iguales, cuando éstos hechos se suceden en el marco de relaciones sociales de pares, connotadas social y moralmente como relaciones igualitarias (p. 98).

Respecto a este fenómeno acerca de los malos tratos entre escolares, dicen estos autores, existen otros nombres desde los cuales se le ha conocido. El *bullying* por ejemplo es uno de esos términos que, proveniente de la cultura inglesa <sup>31</sup>, se ha adoptado en las últimas décadas para referirse al maltrato entre iguales. El psicólogo Dan Olweus<sup>32</sup> en la década de los 70's fue el primero en realizar estudios sistemáticos sobre las agresiones entre iguales, más en la década de los 80's y 90's puntualizó en el *bullying* al señalar que “un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes” (Olweus, s.f., párr. 6). Al hablar de acción negativa se refirió a la manera de infligir o causar mal o malestar a otro. Así mismo, describió para dicho fenómeno tres aspectos básicos como el carácter intencional, repetitivo y de desequilibrio de poder o fuerza en la relación interpersonal de los estudiantes.

En este mismo sentido, varios autores continuaron sumándose con sus aportes, Cerezo (2009), ha considerado por ejemplo *bullying*:

---

<sup>31</sup> Etimológicamente *bullying* es asociado a la palabra “bully” que significa “matón”, “brabucón” o “intimidador”. Se desprende del vocablo “bull” que significa “toro”. Así, *bullying* “es la actitud de actuar como un toro en el sentido de pasar por sobre otro u otros sin contemplaciones” (Lugones y Ramírez, 2017, p. 156).

<sup>32</sup> Psicólogo escandinavo de la Universidad de Bergen (Noruega). Pionero en la investigación sobre el acoso escolar o *bullying*. “Elegió esta palabra por su parecido con “Mobbing”, término que se utiliza para describir el fenómeno en que un grupo de pájaros ataca a un individuo de otra especie” (Lugones y Ramírez, 2017, p.156).

al conjunto de conductas agresivas, entendidas como los ataques repetitivos –físicos, psicosociales o verbales–, de determinados escolares que están en posición de poder sobre aquellos que son débiles frente a ellos, con la intención de causarles dolor para su propia gratificación (p. 384).

Kaplan y García (2015), por su parte, señalan que gracias a las investigaciones que se han ocupado del tema, se pueden recoger y adicionar otras características a las señaladas por Olweus cuando se refiere al bullying:

Debe *existir una víctima* (indefensa) atacada por un agresor o grupo de estos [...] El objetivo de la intimidación suele ser un solo alumno, aunque también puedan ser varios, pero este caso se da con mucha menos frecuencia. La intimidación se puede ejercer en solitario o en grupo, pero se intimida a sujetos concretos. Nunca se intimida al grupo (p.179).

Adicional a ello afirman que entre los principales tipos de maltrato que se suelen clasificar son: el físico, verbal, psicológico y social.

Aun así, hay que señalar que *bullying* (término de origen anglosajón) es aquello que se traduce también como *agresión escolar* o como *intimidación*. En Colombia, por ejemplo, la agresión escolar se entiende como una:

conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado (ley 1620 de marzo de 2013, artículo 2, p. 2).

Al igual que el acoso, la intimidación escolar “alude a una serie de provocaciones, amenazas, insultos, maltratos y humillaciones repetidas entre estudiantes” (Ghiso, 2010, p. 540). Es una manera de establecer relación con el otro y que da cuenta de...

un modo de construcción de lo social, en el que se reconocen, replican, legitiman y naturalizan los motivos, sentidos y acciones de intimidación, acoso y maltrato entre escolares, como uno de los modos habituales de interacción entre pares en las instituciones educativas (Ghiso, 2010, p. 541).

De los términos recién atribuidos y que se relacionan con los ya señalados, se encuentran el *ciberacoso*, *ciberbullying* y *matoneo*. Estos obedecen a una serie de neologismos, ya que articulan de cierta manera los términos anteriormente mencionados con otros prefijos o sufijos para formar nuevas palabras. En el caso de los dos primeros vemos que la palabra acoso y bullying se articulan al prefijo “ciber”, el cual permite relacionarlo con las nuevas modalidades de comunicación virtual o digital entre las personas. De ahí que el sentido que adquiere el ciberacoso es: una “forma de intimidación con uso deliberado de tecnologías de información (internet, redes sociales virtuales, telefonía móvil y video juegos online) para ejercer maltrato psicológico y continuado” (Ley 1620 de marzo de 2013, artículo 2, p. 2). De un modo similar, el ciberbullying que se conoce también como el “bullying electrónico” se refiere a...

la intimidación y amenazas, para lo que se utilizan correos electrónicos, mensajes instantáneos, mensajes de texto e imágenes digitales, que son enviados por teléfonos, celulares, páginas web, blogs, salas de chat o coloquios e línea y demás tecnologías asociadas a la comunicación digital (Rincón y Ávila, 2014, p.156).

Por su parte, la palabra matoneo que etimológicamente se deriva del verbo “matonear”, “no refiere necesariamente a la eliminación física del otro, sino más bien a la acción de acosar de forma

deliberada” (Definiciona, párr. 2) o “al conjunto de maltratos psicológicos, físicos, verbales o de otro tipo, que un individuo puede ejercer sobre otro, por lo general dentro del ámbito escolar” (Definiciona, párr. 1).

Ante la diversidad de manifestaciones y significados atribuidos, Kaplan y García (2015) reconocen que no se puede hablar de una, sino de unas violencias en plural, por lo que acuden entonces a realizar una diferenciación que es preciso anotar en este marco referencial para situarnos en el lugar desde el cual para esta investigación se entenderá.

Estos autores parten de una distinción conceptual<sup>33</sup> respecto al uso del término “violencia” y su relación con la “escuela”, para la cual describen existen tres categorías que pese a su diferencia coexisten y se interrelacionan de manera permanente en la trama escolar:

La *violencia de la escuela* pone de relieve la violencia institucional, la dominación simbólica que la escuela ejerce como tal [...] La *violencia hacia la escuela*, es aquella que está dirigida hacia los docentes, directivos y bienes materiales. Estos actos de violencia están ligados a la naturaleza de las actividades institucionales, es decir, actúan como formas de contestación frente a la institución escolar. [...] La *violencia en la escuela* es aquella que tiene lugar en el interior de la institución, pero no está ligada a las actividades institucionales [...] La *violencia en la escuela* implica una aparición relativamente más reciente, que expresa la irrupción de la violencia social en el seno de la vida escolar (pp.112 - 113).

De acuerdo a ello podemos decir que la *violencia entre escolares* se ubica pues dentro de la categoría de *violencia en la escuela* porque se da entre los sujetos mismos que se encuentran y relacionan socialmente en su interior, como los son los escolares. De ahí que teniendo estas

---

<sup>33</sup> De lo cual mencionan se han basado en los planteamientos de Charlot (2002) referenciada en las fuentes bibliográficas de la compilación “Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela”.

claridades y habiendo realizado un acercamiento a las distintas acepciones y términos atribuidos o relacionados a la violencia entre escolares, procederemos más al análisis y comprensión de lo que los niños y niñas también atribuyen a este fenómeno en cuestión.

### 2.3. Sentidos

Un rastreo elaborado en torno al *sentido* muestra que al parecer es una categoría poco explorada, sin embargo, entre los aportes teóricos hallados aparecen distintas pero interesantes formas de concebirla. Entre algunos autores que la abordaron están Frege (1891), Russell (1905), Wittgenstein (1912), Kripke (1972) y Ricoeur (1995). Estos hicieron sus acercamientos desde una perspectiva filosófica, enmarcada específicamente dentro de una filosofía del lenguaje. Más tarde emergieron otras teorías en las que sin ser su objeto central, *el sentido*, cobró importancia para autores que desde una mirada psicosocial como Vygotsky (1987) y Moscovici (1979), se sirvieron de ella para el desarrollo teórico del pensamiento y del lenguaje (en el primero), y el abordaje de las representaciones sociales (en el segundo).

Desde una filosofía del lenguaje, Frege (1891) citado en Wischin (2012) explica lo que para él significa *sentido*. Sin embargo, para hablar de éste, alude también a la *referencia*, y hace una distinción importante entre ambas nociones, siendo ésta el objeto o la cosa de la que se habla, y aquel “la manera en que hablamos de las cosas” (Sentido, Referencia y Representación. La filosofía del lenguaje de Frege, 2012, párr.13). Esa manera es la que viene definida por convención, es decir por el conjunto de reglas y signos que se establecen en una comunidad. Por tanto, el *sentido* de un nombre lo podría captar cualquiera que conozca o tenga dominio del idioma.

Para Frege (1891) citado en Wischin (2012), la manera en que se habla de los objetos, es decir el *sentido*, nos puede ayudar a dar cuenta del *significado* “...pero esto ilumina el significado, si está presente, sólo de manera unilateral. A un conocimiento completo del significado contribuiría si pudiéramos determinar para cada sentido dado de inmediato si le pertenece” (p.100).

Así el *sentido* es lo que nos aporta el significado de una expresión, y más si hay un dominio del idioma en que viene dada la expresión, tal y como se dijo anteriormente.

De otra manera, Nelson (2003) citado en Cárdenas (2016), interpretando a Frege señala que *nombre* es el que viene acompañado por un *sentido* (es decir, todo lo que tiene referencia tiene un sentido). O como diría Cárdenas (2016) “el sentido para dicho pensador estaría íntimamente ligado a los nombres que se atribuyen a los objetos” (p.114).

En esta misma línea, es decir, en el desarrollo de unas teorías semánticas<sup>34</sup>, Russell (1905) citado en Fernández (2015) habla solo de una categoría, es decir, la de *significado*. Esta categoría que se contrapone a la teoría de Frege, se torna su objeto de estudio, pero Fernández (2015) señala que Russell (1905) se ve luego en la necesidad de recurrir a la noción de *sentido* para poder hacer explícito la posibilidad de que una proposición sea verdadera o falsa. Para ello parte de la siguiente pregunta: “cómo es posible que términos que parecen no tener un significado puedan ser, sin embargo, comprendidos, es decir puedan tener un sentido” (p. 10). Así, la respuesta que logra dar es la siguiente:

Una proposición que conlleva un término que aparentemente no tiene un significado debe ser analizada lógicamente, pues se trata de un símbolo incompleto. Por medio del análisis lógico se verá que, en realidad, nos encontramos frente a una proposición que se compone de varias proposiciones que detentan términos que sí tienen un significado. De esta manera, Russell instaura la idea de que bajo la superficie gramatical se encuentra un nivel lógico, en el que todos los términos tienen un significado por lo que tampoco necesitan un sentido, como Frege (Fernández, 2015, pp. 10 -11).

---

<sup>34</sup> Estos autores tratan de establecer en estas teorías cuáles son los elementos del lenguaje y de la realidad que son responsables de la verdad o falsedad de una proposición, y de qué manera se relacionan entre ellos. La semántica clásica postula, por ejemplo, que una proposición se divide en sujeto y predicado, que estos elementos refieren a determinados elementos en la realidad, y que en su interacción son responsables de la verdad o falsedad de la proposición (Fernández, 2015, p. 8).

Como sucesor de Russell, Wittgenstein (1912) citado en Fernández (2015), se apoya en los planteamientos de éste, pero también logra entre sus estudios de teoría semántica hacer unos señalamientos donde...

llama al sentido de la proposición la bipolaridad de la proposición: la proposición tiene dos polos, correspondientes al caso de su verdad y su falsedad. Pues el sentido es la característica de la proposición debido a la cual ella puede ser verdadera o falsa. Más allá de esto, Wittgenstein retoma por medio de esta concepción de sentido una idea presente en la noción fregeana de esa misma noción, dentro de un marco dado por Russell. Se trata de la idea de que podemos entender una proposición sin saber si este es verdadero o falso (p. 20).

De hecho, Mèlich 2010 (basado en Wittgenstein), lo muestra con más claridad, en tanto señala que “el sentido es independiente de la verdad o la falsedad, es “La posibilidad de La verdad o La falsedad” (p.266).

Para Wittgenstein (1975) citado en Karam, (2007) “donde acaba el sentido acaba la capacidad de pensar; no se puede pensar lo que no tiene sentido o lo que no está lingüísticamente conformado” (párr.7). En otras palabras, para este autor, “solo tiene sentido lo que lingüísticamente puede ser formulado. No existiría nada en el pensamiento que pueda hurtarse a las condiciones de ser designado por el lenguaje; lo que no puede ser designado no puede ser pensado” (párr. 7). De otra manera, lo que trata de afirmar es también como lo que expresa Mèlich (2010) “Una imagen puede representar verdaderamente o no, pero debe, para tener sentido lógico, *poder representar*. Si representa algo tiene un posible sentido. Si no representa nada, entonces no tiene sentido” (p. 261).

De acuerdo a ello, Mèlich (2010) reconoce entonces, que para Wittgenstein el *sentido* es una palabra ambivalente, ya que, en ocasiones, este autor “se refiere al *sentido* como sinónimo de *sentido lógico*, esto es, de «significado». Pero también dirá Wittgenstein que lo que escapa a los límites del mundo, y por tanto del lenguaje, no tiene sentido” (p.267).

Kripke (1972) citado en Cárdenas (2016) por su parte refuta los planteamientos de Frege, en tanto afirma que:

Los nombres no tienen sentido propio, sino que requieren elementos referenciales<sup>35</sup> que al mismo tiempo constituyen parte de su significado. De acuerdo con Kripke, los nombres no poseen sentido, por ello la referencia es necesaria para que sea apuntado, entendido (p.117).

Entre tanto Ricoeur (1995) coincide con lo planteado en Frege, en tanto da a entender que no basta con la sola *significación*, sino que se requiere de una referencia. Más en su *Teoría de la interpretación*<sup>36</sup> señala con más precisión que el *sentido* es lo que se comunica en el acontecimiento del habla y no la experiencia del hablante tal y como la ha experimentado. Pues según él, “la experiencia vivida permanece en forma privada, pero su significación, su sentido, se hace público a través del discurso” (pp.9 -10). De ahí que, para Ricoeur, parece ser que la *significación* y el *sentido* tienen un carácter casi sinónimo, y que se hacen oficiales cuando se han dado a conocer mediante el discurso.

Si bien, todas estas posturas filosóficas hablan del *sentido* como algo que deviene con la *referencia*, el *significado* o viceversa, independientemente de cómo cada una la aborde, se puede ver que en todas estas teorías hay una correspondencia, en tanto intentan explicar el *sentido* casi siempre en relación a la *referencia* y el *significado*; por lo que podría inferirse entonces que todas estas categorías son elementos fundamentales para que el hombre pueda leer, interpretar el mundo

---

<sup>35</sup> Las expresiones referenciales apuntan a cosas particulares; responden a las preguntas ¿quién? ¿qué?, ¿cuál? Es por su función por la que se conocen las expresiones referenciales, y no siempre por su forma gramatical superficial o por su manera de realizar su función (Searle, 1994, pp. 35-36 citado en Cárdenas, 2016, p.112).

<sup>36</sup> *La teoría de la interpretación*. Es una obra que se compone de cuatro ensayos, donde aborda tópicos alrededor del lenguaje como discurso, el discurso hablado y escrito, la polisemia y la ambigüedad de las oraciones y la dialéctica de la explicación y comprensión.

que le rodea y comunicarse, en otras palabras son elementos claves para la comprensión de una filosofía del lenguaje, lo que permite inferir que es en o con el lenguaje que se hace posible la construcción de sentidos.

En clave a todas estas posturas filosóficas, se encuentra también la definición que del diccionario filosófico pudo extraerse; con ella se podría quizás precisar, reforzar, cuestionar o clarificar un poco algunos de los postulados ya mencionados en dichos autores:

La significación de una cosa es lo que ésta representa para la práctica social; depende de las funciones que la cosa desempeñe en la actividad de las personas. Esta significación está determinada por la esencia objetiva real de la cosa, dado que ésta cumple sólo las funciones derivadas de su propia naturaleza. Las personas se informan unas a otras acerca de la significación práctica de una cosa por medio de distintos signos de lenguaje. [...] El sentido consiste en concretar la significación correlacionándola con la significación de otras palabras o con la situación dada en los objetos (Diccionario filosófico, 1965, p.421).

Desde una perspectiva socio cultural (y también en relación con el lenguaje)<sup>37</sup>, el psicólogo Vygotsky (1987) citado en González (2010) en sus últimos trabajos introdujo algunas ideas o desarrollos acerca de la categoría de *sentido*, sin embargo, González (2010), afirma que este autor no profundizó lo suficientemente en ello, y por ende no se pudo vislumbrar con claridad, lo que como teoría hubiese podido formalizar.

Para Vygotsky (1987), su punto de partida tuvo lugar en las formulaciones realizadas por el psicólogo Paulhan, por lo que destacó de él lo siguiente:

Paulhan afirma que el sentido de la palabra es complejo, fluido y está en cambio permanente. De alguna manera él es único para cada conciencia y para una conciencia individual en circunstancias diferentes. En ese aspecto, el sentido de la palabra es inagotable. La palabra adquiere sentido en una frase. La frase en si misma adquiere sentido, sin embargo, en el contexto del párrafo, el párrafo en el contexto del libro, y el libro en el

---

<sup>37</sup> En su obra *Pensamiento y lenguaje* (1934)

contexto de los trabajos escogidos del autor. Finalmente, el sentido de la palabra es determinado por todo lo que en la conciencia está relacionado con aquello que se expresa en la palabra (Vygotsky, 1987, p. 276 citado en González, 2010, p. 243).

De acuerdo a ello, las primeras ideas de Vygotsky (1987) citado en González (2010) estuvieron enfocadas a ver el sentido como algo asociado al uso de la palabra, pero también relacionado con el significado. Específicamente, destacó lo preponderante del sentido de la palabra sobre al significado. Y dio a entender que el sentido puede variar según el uso de la palabra, según el contexto o las circunstancias, mientras que el significado es el que permanece ahí, invariable. Luego, esa idea de sentido es asumida o relacionada “con la personalidad y con la vida psíquica como un todo” (p.244), en donde el significado de las cosas es apenas una porción del sentido:

El sentido de una palabra es el agregado de todos los elementos psicológicos que aparecen en nuestra conciencia como resultado de la palabra. El sentido es una formación dinámica, fluida y compleja que tiene varias zonas que varían en su estabilidad. El significado es apenas una de esas zonas del sentido que la palabra adquiere en el contexto del habla. Él es el más estable, unificado y preciso de esas zonas (Vygotsky, 1987, p. 276, citado en González, 2010, p. 244).

De hecho, autores como Luria (1987) citado en González (2010) reconocieron en Vygotsky su acercamiento al *sentido* como algo que supone no solo una relación con el *significado*, sino también una relación de lo intelectual y lo afectivo, es decir, algo que “va más allá de la palabra” pues involucra los afectos, las emociones y hasta la personalidad, de las que incluso señala, pueden lograr que *Pensamiento y Lenguaje* sean completos.

Si bien, este fue un gran aporte desde la psicología y lo social, hubo algunos autores<sup>38</sup> que, desde estas mismas perspectivas, abordaron con la teoría de las Representaciones sociales, otra idea interesante acerca del sentido, el cual para esta ocasión fue nombrado como “sentido común”.

---

<sup>38</sup> Moscovicí (1979), Banchs (1984), Jodelet (1986), Páez (1987), Ibáñez (1988), entre otros.

Este *sentido común*, es el que viene dado con las representaciones sociales, es por ello que, para poderlo comprender, es necesario aclarar lo que se entiende por estas:

Las representaciones sociales son modalidades específicas de conocimiento del sentido común que se construyen en los intercambios de la vida cotidiana. Se trata de fenómenos producidos en forma colectiva y que ocurren en la intersección entre lo psicológico y lo social (Villarroel, 2007, p. 434).

Moscovici quien introdujo esta teoría de la representación social en el siglo XX, señala que ésta “es un fenómeno específico relacionado con una manera particular de comprender y comunicar - una manera que al mismo tiempo crea la realidad y el sentido común” (Moscovici, 2000, p.33 citado en Villarroel, 2007, p.436). En otras palabras, las representaciones sociales son las que “reconstruyen el sentido común, es decir, las formas de conocimiento que crean los significados e imágenes con los cuales actuamos y nos comunicamos socialmente” (Villarroel, 2007, p. 452).

De ahí que, el “sentido común” es entonces, el que se obtiene como resultado de unas formas en que conocemos y aprehendemos el mundo. El sentido común no emerge de la nada, sino que tiene lugar a partir de dos procesos esenciales que se cumplen para las representaciones sociales como la objetivación y el anclaje<sup>39</sup>; las cuales permiten que aquello que nos es extraño, abstracto y que incluso se nos presenta como teoría científica; tras unos procesos de asimilación o adaptación, los volvemos familiar, y lo sumamos a esa red de significados que ya teníamos, para construir así unas nuevas significaciones y dar paso a un saber que se torna del común y cotidiano, y que incluso orienta unas prácticas sociales y unas nuevas formas de comunicarnos.

---

<sup>39</sup> La *objetivación* es el proceso que permite, por decirlo en sus palabras, «hacer real un esquema conceptual» al construir un cuerpo de conocimientos en relación con un objeto de representación. Mediante el proceso de objetivación el lenguaje y los conceptos científicos pasan al lenguaje corriente. (Moscovici, 1979, p. 75-77 citado en Villarroel, 2007, p. 444). Del mismo modo que la *objetivación* permite transformar lo abstracto y extraño en concreto y familiar, el *anclaje* permite incorporar el objeto social en las redes de significaciones y categorías preexistentes en una sociedad, al tiempo que sostiene la inserción del objeto representado en las prácticas comunicativas de los grupos sociales. El *anclaje* se define como «la inserción de una ciencia en la jerarquía de los valores y entre las operaciones realizadas por la sociedad» (Moscovici, 1979, p.121 citado en Villarroel, 2007, p. 445).

De lo anterior, llama la atención, que en las representaciones sociales también es posible ver la existencia de una relación entre el *sentido* y el *significado*, pues según las afirmaciones dadas, ellas albergan una red de significados, pero además la posibilidad de que unos nuevos sentidos sean otorgados a la forma de interpretar y comprender la realidad. O como diría Páez (1987) citado en Mora (2002), la representación social se caracteriza porque “reconstruye y reproduce la realidad otorgándole un sentido” (p.8). En palabras de Jodelet (1986) e Ibáñez (1988), se afirma algo similar.

Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (Jodelet, 1986. p. 470-473 citada en Villarroel, p. 440).

Las representaciones sociales producen los significados que la gente necesita para comprender, actuar y orientarse en su medio social... Son teorías de sentido común que permiten describir, clasificar y explicar los fenómenos de las realidades cotidianas, con la suficiente precisión para que las personas puedan desenvolverse en ellas sin tropezar con demasiados contratiempos (Ibáñez, 1988, p. 55 citado en La teoría de las representaciones sociales [s.f]).

Sin duda alguna, las representaciones sociales se pueden leer entonces como aquellas que contienen una serie de significados pero que contemplan también la posibilidad de unos nuevos sentidos otorgados en una interpretación y comprensión del mundo y de lo que nos acontece en él.

Ahora bien, si las representaciones sociales suponen el paso de un conocimiento científico al dominio social o del común, es posible también que las lecturas de los individuos o grupos sociales pasen de ser objetivas a ser un poco más subjetivas, lo que permite pensar que las significaciones contengan entonces unos afectos y unos rasgos de emotividad, que se dejan ver incluso en las formas sobre las que se orientan a actuar en medio de lo social las personas.

Si bien todas estas posturas expuestas hasta acá son diversas, complejas y distintas, para este trabajo tienen sentido, en tanto resultan ser útiles para la forma o los lentes con los que se pretende dar lectura a esta investigación. Si bien desde una perspectiva de la filosofía del lenguaje pudimos ver las discusiones que se tejían en torno al *sentido*, el *significado* y hasta el *nombrar* (para determinar quizás unas jerarquías, encuentros o desencuentros entre ellos); aquí lo que interesa es identificar las maneras en que los niños y niñas nombran, para con ello dar cuenta de los sentidos atribuidos a la violencia entre escolares.

Así pues, entenderemos por *sentidos* las maneras en que los niños y niñas significan (y no solo nombran) la violencia entre escolares, es decir, lo que ellos puedan decir acerca de la violencia entre escolares. Más que una imagen de cómo se la representan, lo que interesa saber es lo que piensan, lo que le atribuyen; lo cual supone, también, como se exponía desde una perspectiva psicosocial (aportada en Vygotsky y en la teoría de las representaciones sociales), poner atención a esas lecturas subjetivas para poder percibir esos afectos, emociones, sentires que le ponen a eso que piensan, y que tal vez se relacionan con cuestiones, por ejemplo, de si la han vivido y cómo eso los ha atravesado, entre otros asuntos que puedan aflorar y que se puedan hacer visibles a partir de lo que puedan expresar, narrar o contar, incluso de sus experiencias o de su cotidianidad.

### 3. DISEÑO METODOLÓGICO

#### 3.1. Lentes metodológicos

Al ser la violencia un problema de carácter social, el diseño metodológico de este trabajo se enmarcó dentro de la investigación cualitativa, ya que como lo considera Creswell (1998) citado en Vasilachis (2006) ésta “es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas que examina un problema humano o social” (p. 2).

Vasilachis (2006) señala que con la investigación cualitativa es posible “indagar en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (p. 2). Así mismo, lo reiteran Moscoso y Díaz, quienes además afirman que cuando la investigación se lleva a cabo con niños, su finalidad es “hacer visible las perspectivas que tienen del mundo, de sus experiencias y los significados que les otorgan a estas, para poder comprender los procesos sociales de los que son actores fundamentales (p. 63). De ahí que, para este trabajo, vimos en la investigación cualitativa la oportunidad de indagar por el significado de las acciones humanas y la práctica social, más precisamente a las interacciones o relaciones sociales de los niños y niñas en el contexto escolar cotidiano.

De hecho, “el interés central de esa investigación está en una interpretación de los significados atribuidos por los sujetos a sus acciones en una realidad socialmente construida” (Moreira, 2002, p.3). Así, siendo “el interés por el significado y la interpretación” (Maxwell, 2006a, p.36, citado en Vasilachis, 2006, p.3), una característica propia de la investigación cualitativa, de plano nos situó en el camino hacia la adopción de un paradigma hermenéutico – interpretativo, el cual nos permitió profundizar en las intenciones de las palabras de los niños y niñas, a través de la comprensión y la interpretación de los elementos claves que se revelaron en sus relatos. Además,

“La hermenéutica como una teoría de la comprensión y la interpretación característica de las ciencias humanas, sería el marco amplio donde el investigador cualitativo podría encontrar su lugar. Los dos sujetos (investigador/investigado) convergen en una relación que da forma al significado” (Escalante, 2013, p. 175)

De acuerdo con Packer (1985), “la hermenéutica involucra un intento de describir y estudiar fenómenos humanos significativos de manera cuidadosa y detallada, tan libre como sea posible de supuestos teóricos previos, basada en cambio en la comprensión práctica” (p. 3). Así, para este trabajo fue necesario distanciarnos de los referentes encontrados en torno a la violencia entre escolares al tiempo que, dejar de lado los prejuicios, para que el proceso de la interpretación no fuera únicamente desde la mirada de la investigadora, sino desde la que podían proporcionar los niños y niñas como sujetos de investigación; pues “la interpretación no es ninguna descripción por parte de un observador neutral, sino un evento dialógico en el cual los interlocutores se ponen en juego por igual y del cual salen modificados...” (Vattimo en Cárcamo, Ibíd, citado en Maldonado, 2016, p. 8). En este sentido, dimos lugar a una experiencia, cuya comprensión y conocimiento logrado fue producto de la intersubjetividad, es decir, entre los participantes y la investigadora.

### **3.2. Las narrativas un camino para encontrar sentidos**

*“Toda narración es construcción de significados, elaboración de sentido”  
(Escalante, 2013, p. 180).*

Según Shankar (2001) citado en Escalante (2013) “las narrativas son consideradas la manera fundamental por la cual estructuramos y damos sentido a nuestras vidas” (p. 177), de ahí que la elección del enfoque haya sido el **narrativo**. Para dar cuenta de los sentidos que atribuían a la violencia entre escolares, recurrimos a las **narrativas** como el camino propicio para que ellos contaran, describieran y relataran sobre su acontecer en la escuela y sobre lo que experimentaban

al interactuar o establecer relaciones sociales con sus pares. Pues como lo señalan Arias y Alvarado (2015):

Narrar, implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos (p. 172).

Este enfoque narrativo, es importante porque posibilita la construcción social de significados (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 23) y porque obedece a una tendencia actual que Denzin (2003) citado en Domínguez y Herrera (2013) nombra como “giro narrativo”:

Vivimos en el momento de la narración; está produciéndose el giro narrativo en las ciencias sociales... Todo lo que estudiamos está dentro de una representación narrativa o relato. De hecho, como académicos somos narradores, relatores de historias sobre las historias de otra gente y llamamos teorías a esas historias (p. 622.).

Como estructura de construcción de significados, se corresponde muy bien con los principios hermenéuticos y “aporta la posibilidad de aproximarse a vivencias sociales desde relatos individuales y también, a la resignificación subjetiva de la realidad a propósito de los cambios de ésta mientras se narra a lo largo del tiempo” (Arias y Alvarado, 2015, p. 178).

### **3.3. Técnicas e instrumentos en la generación de información**

Ante la posibilidad que ofrece el enfoque sobre las narrativas, de no necesariamente ajustarse a técnicas e instrumentos usuales y predeterminados (Arias y Alvarado, 2015 p.175), consideramos para éste trabajo el empleo de las técnicas interactivas del Zoom y la Colcha de

retazos, las cuales planteadas desde García, González, Quiroz y Velásquez (2002) consisten en: la primera, en presentar a los participantes una serie de imágenes fotográficas para que motivadas por ellas relataran lo que percibían o lograban interpretar de ellas, incluso relacionarlas con otros contextos o experiencias vividas; la segunda, en que los participantes exterioricen sensaciones, sentimientos, experiencias e intenciones frente a su acontecer cotidiano, destacando para este caso, lo más significativo en lo que a sus relaciones e interacciones sociales se refiere. La colcha de retazos la consideramos pertinente porque es una técnica que “permite develar (mediante representaciones) las distintas formas en que los sujetos apropian su cotidianidad y su realidad, formas que son divergentes entre sujeto y sujeto pero que en la interacción con el otro conforman un texto común” (García, et al., p. 68).

Otras de las técnicas que empleamos en el trabajo de campo y que diseñamos especialmente para esta investigación fue el “Lexicón” y “Un encuentro de anécdotas”. La primera consistió en la construcción de un portador de texto (similar a un diccionario), con el cual recogimos un conjunto de significados, extraídos de las mismas expresiones o vocabulario que utilizaban los niños y niñas para relacionarse en la escuela y especialmente con sus pares. El segundo consistió en un encuentro en el que, motivados por una lectura previa de un relato literario, los participantes fueron invitados a escribir y narrar sus propias anécdotas respecto a las experiencias escolares.

Entre los instrumentos que utilizamos para apoyar el trabajo de campo fueron las guías de las sesiones, guía de preguntas, muestra de colección fotográfica, colcha de retazos, portador de texto “el lexicón”, block de anécdotas, grabaciones de voz y notas de campo.

### **3.4. En el encuentro con los participantes**

Para acercarnos a lo que los niños y niñas nombraban y significaban como violencia entre escolares, a través de la narración, se llevó a cabo el trabajo de campo en cuatro sesiones. Previo a ello se seleccionó un grupo de 40 niños y niñas estudiantes del grado 5° de primaria.<sup>40</sup>

En el primer encuentro, sorprendimos a los participantes con una puesta en escena al estilo de una galería fotográfica dentro del aula de clase, allí tuvieron la oportunidad de hacer un recorrido por el espacio y apreciar una serie de imágenes que mostraban diversidad de escenas relacionadas con el entorno escolar, entre las que aparecían niños, niñas y jóvenes interactuando en distintos momentos, situaciones y espacios, iguales o similares a los que se presentan en el diario acontecer de una escuela. Como fuente de provocación, el material seleccionado y el ejercicio desarrollado, posibilitó la apertura de los participantes a una conversación fluida acerca de lo observado, especialmente acerca de las acciones de los personajes fotografiados. Cabe anotar que, con las fotografías, logramos que salieran a flote sentimientos, recuerdos y pensamientos que, albergados tal vez en la memoria, adquirieron sentido a través del relato, pues “la fotografía reclama una interpretación y las palabras la proporcionan la mayoría de las veces. La fotografía, irrefutable en tanto que evidencia, pero débil en significado, cobra significación mediante las palabras. Y las palabras, que por sí mismas quedan en el plano de la generalización, recuperan una autenticidad específica gracias a la irrefutabilidad de la fotografía. En ese momento, unidas las dos, se vuelven muy poderosas” (Berger, 1998 citado en Rigat, 2019, párr. 27).

En la segunda sesión llevamos a cabo otra de las técnicas interactivas, con la cual construimos una colcha de retazos. En primera instancia, se invitó a los participantes a plasmar gráfica e individualmente sobre una pieza de foami, el significado de la violencia, para luego hacer una construcción colectiva que se viera representada en un tejido o colcha de retazos. Así se trabajó no a partir de las imágenes presentadas (como en la sesión anterior), sino de las representadas por ellos mismos. Al finalizar hicimos una puesta en común de lo que allí había quedado plasmado, lo que complementó las narraciones que habían realizado mientras a los dibujos se habían dedicado.

---

<sup>40</sup> Grupo perteneciente a la Institución Educativa Fe y Alegría José María Vélaz, a la cual también se solicitó el permiso y consentimiento previo al trabajo de campo.

En el tercer encuentro construimos un diccionario de significados con los estudiantes, el cual tuvo por nombre “el Lexicón”. En él se recogieron las expresiones y terminología más utilizada por los niños y las niñas en su cotidianidad y en las narrativas de sesiones de campo previamente trabajadas en relación a la violencia (e interacciones o maneras de relacionarse) entre escolares. Al cabo de haber expresado por escrito los significados de las palabras trabajadas, hicimos una puesta en común donde los participantes hicieron un ejercicio de clasificación y comparación, al tiempo que destacaron las más presentes dentro de sus experiencias como escolares.

En la cuarta sesión compartimos la lectura de un capítulo de la obra literaria de Yolanda Reyes (1995) “El terror de sexto «B»”, la cual tuvo como objetivo introducir e invitar posteriormente a los niños y niñas a la narración de historias vividas en el colegio, en otras palabras, a compartir también algunas anécdotas de experiencias vividas en el espacio escolar junto a sus pares. Para este ejercicio empleamos también un block de notas donde cada uno podía antes de narrar verbalmente su anécdota, plasmarla por escrito.

### **3.5. Procesamiento y análisis de la información**

Teniendo en cuenta que “no hay un método que defina el análisis narrativo” (Escalante, 2013, p. 183), para llevar a cabo el proceso general de análisis de la información, tomamos como referente los principios de la teoría interpretativa de Ricoeur; lo cual significa que los datos fueron procesados de la siguiente manera:

- 1) lectura ingenua de la narrativa – en orden a identificar un significado amplio, del todo en relación con la finalidad del estudio; el investigador se abre a la otredad y significado de la narrativa; se formula en lenguaje fenomenológico y guía el análisis estructural; 2) análisis estructural – que focaliza características estructurales particulares de la narrativa; unidades de significado (palabras/frases/párrafos) que permitan identificar la experiencia

del sujeto; se mueve entre las partes y el todo de la narrativa y continua en la medida que se capte un significado nuevo y más profundo; este segundo proceso puede ratificar, rechazar o confirmar la impresión obtenida por la comprensión ingenua; y 3) una fase más sofisticada de comprensión, construida a partir de las dos etapas anteriores, esto es, la comprensión integral (interpretación del todo), la consideración de la comprensión ingenua, el análisis estructural y la pre-comprensión del investigador (Ricoeur, 1976, 2003), permitiendo que el lector alcance un todo interpretado (Escalante, 2013, p.183).

Así con el propósito de reducir, categorizar e interpretar significados, se realizó en primera instancia y en la medida de lo posible, una transcripción fiel a los relatos orales y escritos de los niños y niñas, los cuales fueron codificados de acuerdo a las voces de los mismos. Con ello se hizo la primera lectura ingenua de la narrativa en la que tratando de estar libre de presupuestos teóricos dejamos que el texto desnudo causara sus primeras impresiones. Luego para empezar a profundizar un poco más en el significado del fenómeno en cuestión, se realizó el análisis estructural donde se identificaron las unidades de significado o de sentido textual (que variaban de palabras, a frases o párrafos completos), para las cuales también se asignaron unos códigos con los que se enumeraron y se nombraron como fragmentos conversacionales (ver tabla 1). Todos ellos fueron agrupados en una matriz de análisis (ver tabla 2) cuyas divisiones presentaban 6 columnas (donde cuatro de ellas representaban una sesión de trabajo de campo por separado) en las que se aglutinaron los fragmentos conversacionales. Por su parte, cada fila representaba la relación horizontal que había entre esos fragmentos conversacionales, por lo que cada una fue denominada con una palabra o frase clave que daba cuenta de lo que en común tenían esos fragmentos conversacionales, de las similitudes, tendencias o patrones repetidos. Sin embargo, en el análisis estructural también se contemplaron las diferencias, lo distinto, lo singular o lo no común, lo que se vio reflejado en la columna cinco. Mientras que en la columna cuatro se elaboraron los análisis preliminares, a las primeras interpretaciones con las que empezó a precisarse el análisis.

Como trasfondo de los procesos de codificación y análisis estructural, se logró avanzar hacia una comprensión del significado, es decir, las palabras o frases claves que fueron interpretadas con los análisis preliminares, fueron las herramientas que luego se utilizaron para la respectiva teorización. En esta última fue precisamente donde a la luz de algunos planteamientos

teóricos se logró dar una claridad a lo anteriormente interpretado. De ahí que se obtuvo como resultado dos capítulos de análisis con los que logramos dar respuesta a los objetivos inicialmente planteados en la investigación. En el primer capítulo describimos las maneras en que los niños y niñas nombraban y por ende significaban la violencia entre escolares. Y en el segundo capítulo se hizo una lectura a aquello que los niños y niñas habían nombrado, pero esta vez a la luz de una teoría filosófica que permitió dar cuenta lo que operaba en los sentidos atribuidos por los participantes a la violencia entre escolares.

**Tabla 1**  
**Convenciones**

<b>Código</b>	<b>Descripción</b>
P	Participante
Ps	Varios participantes
Pc	Participante cualquiera
I	Investigadora
FC	Fragmento conversacional
FCs	Fragmentos conversacionales
S1	Sesión 1
S2	Sesión 2
S3	Sesión 3
S3.1	Sesión 3 parte 2 (conversatorio posterior al lexicón)
S4	Sesión 4

**Tabla 2**  
**Matriz de análisis estructural**

Palabra o frase clave	FCs aglutinados Sesión 1	FCs aglutinados Sesión 2	FCs aglutinados Sesión 3	FCs aglutinados Sesión 4	Análisis preliminares	Asuntos singulares

### 3.6. Consideraciones éticas

Al asumir la investigación con niños y niñas, resultó fundamental tener en consideración ciertos aspectos éticos que aseguraran no solo el papel protagónico de los niños y niñas en la investigación, sino que garantizaran su participación bajo principios de respeto y protección a su integridad. Para ello, consideramos las siguientes disposiciones éticas, las cuales se orientaron a partir de los criterios expuestos por autores que recientemente se han interesado por la investigación con niños y niñas, como Barreto (2011), Moscoso y Díaz (2018).

\* De la invitación a participar: se trató precisamente de ese primer acercamiento y abordaje de los niños y niñas participantes, en el cual planteamos un encuentro con los estudiantes para ganar la confianza no solo de estos, sino de los padres, haciéndoles saber “el propósito, alcance y procedimiento del estudio [...], demostrando que los resultados esperados de la investigación podrían ser de su interés o beneficio para ellos o para la institución”. (Moscoso y Díaz 2018, p. 56). Fue un encuentro relacionado “con la creación de condiciones para que los niños y niñas ejerzan su derecho a decidir si quieren tomar parte en una investigación, en qué grado y de qué manera” (Barreto, 2011, p. 644).

\* Del Respeto: este principio representó la base de los demás, ya que con este procuramos el reconocimiento no solo de la autonomía de los participantes, sino de su libertad para elegir y

actuar conforme a su voluntad, es decir, para que en ningún momento se sintieran violentados u obligados a participar.

Para ello fue pertinente incluir el consentimiento (de los padres) y asentimiento (de los niños). El primero como un “proceso por medio del cual un sujeto voluntariamente confirma su deseo de participar en un estudio, en particular después de haber sido informado acerca de todos los aspectos relevantes de su decisión a participar” (Barreto, 2011, p. 645); y el segundo aunque generalmente se usa en las investigaciones médicas, se trató aquí de un proceso en el que el participante podía aceptar o no la participación en la investigación, siendo consciente al mismo tiempo de la posibilidad de retirarse en el momento que lo considerara necesario.

\* De los riesgos y beneficios: aquí se tuvo en cuenta el bienestar que una investigación debe proporcionar a los participantes de la investigación. Específicamente se pensó en las recompensas que posiblemente podrían recibir los niños y niñas por su contribución, sin que esto comprometiera a la investigación. Con esto también tuvimos presente los daños o perjuicios a que podían estar expuestos por diversas causas, eventualidades o por los mismos resultados de la investigación. De ahí que pensamos en una técnicas, instrumentos y espacios de trabajo que los participantes disfrutaran, estuvieran cómodos y seguros, como lo fue el escenario de la institución, un espacio ya familiar que incluso no perjudicaba la dinámica institucional y su proceso académico.

\* De la confidencialidad y privacidad: en este tuvimos presente el respeto que los participantes merecían en cuanto a su vida privada, de ahí que procuramos en que su identidad e información personal no fuera revelada sino protegida, por lo que entonces utilizamos algunos códigos para distinguirlos y también dimos la posibilidad de elaborar sus producciones sin agregarle su identidad.

\* De los resultados y su rendición de cuentas: como el propósito fue destacar las voces de los niños y niñas, para la presentación de resultados consideramos legitimar y validar lo dicho por

ellos, claro está respetando la veracidad de la información sin alterarla, pues “los investigadores deben mantenerse íntegros y esforzarse por garantizar que los resultados de la investigación sean comunicados con precisión, de forma equitativa, no discriminatoria y que no tergiversen la voz, las experiencias y las circunstancias de los niños” (Graham *et al.*, 2013, citado en Moscoso y Díaz, 2018, p. 62) sin perder de vista que quienes deben ser los primeros en conocer dicha información deben ser los sujetos que se supone fueron activos en la investigación. De acuerdo a esto último esperamos que al finalizar pueda ser expuesta y socializada mediante un encuentro institucional (incluyendo familias, estudiantes y maestros), los resultados y aportes que dicha investigación pudo haber tenido por ejemplo para la institución.

## 4. HALLAZGOS Y RESULTADOS

### 4.1. APROXIMACIÓN A LOS NOMBRES DE LA VIOLENCIA ENTRE ESCOLARES.

#### “Recursivas maneras de nombrar”

*En realidad, desconoceríamos el mundo -desde un punto de vista científico, pero también artístico- no porque el lenguaje cree la realidad, sino porque no hay mejor vía para aproximarse a la misma que recrearla por medio de las palabras. En efecto, nombrar las cosas nos acerca a ellas y logra que adquieran vida, redondea su esencia y les proporciona verdadera carta de naturaleza porque, como afirma George Steiner: «lo que no se nombra, no existe». [...] Huérfanos de palabras y privados de precisión estaríamos incapacitados para compartir emociones y, en consecuencia, nos sería inviable generar relatos, crónicas o historia. Es decir, estructuras de sentido en las que cristalizan esas comunidades afectivas que nos ayudan a comprender el mundo.*

*(Fundación Carolina, 2014)*

Si las palabras permiten recrear lo que percibimos y nombrarlas exteriorizar eso que sentimos y pensamos, valernos de ellas fue el camino propicio no solo para entablar una comunicación abierta con los participantes, sino para acercarnos a lo que como realidad construida tenían los niños y niñas de su mundo en derredor.

Además, si “introducir a los nuevos en el lenguaje se limita, en demasiadas ocasiones, a hacer hablar como está mandado, a decir lo que todo el mundo dice, a pensar lo que todo el mundo piensa” (Larrosa, 2001, p.79), que mejor camino que el de permitir que sean los niños y niñas los que tomen la palabra, tal vez podemos encontrar allí, unas nuevas formas de ver y pensar aquello sobre lo que ya mucho se ha dicho, es decir, acerca de la *violencia*; sobre la cual por mucho tiempo, el adulto ha tenido la palabra:

permitir que los nuevos tomen la palabra implica la ruptura de lo dicho, la distancia respecto a lo que se dice y la transgresión de las reglas del decir. Sólo esa ruptura, esa distancia y esa transgresión dejan que el lenguaje hable, dejan hablar (Larrosa, 2001, p.79).

Así, en el encuentro con los participantes durante la investigación y en el ejercicio de escuchar sus voces, para acercarnos a lo que como “violencia entre escolares” entendían, logramos además de identificar ciertos nombres dados al fenómeno en cuestión, una gran riqueza en sus maneras de nombrar. Estas maneras son las que proponemos presentar a continuación, no sin antes resaltar la pericia y recursividad de la que se sirvieron los niños y niñas para dar a conocer lo que sabían, pensaban y sentían de su entorno y las experiencias vividas en él; lo que de hecho hicieron a través de la evocación de imágenes, exposición de conjeturas, neologismos, modismos o palabras formales, además de adjetivos, antónimos, ejemplificaciones y anécdotas que emplearon para narrar.

Y es que al no encontrar las palabras convencionales o la tecnicidad, que por lo general se nos ha conferido a los adultos, llamó la atención, la forma en que los niños y niñas se las ingenieron para dar respuesta a lo que como interrogantes estaba planteado desde el trabajo de campo; cuyo diseño y aplicación fue lo que también les permitió sentirse motivados, confiados y autorizados a pronunciarse, expresarse e incluso narrarse, sin temor a que su voz e identidad fueran invisibilizadas o sus acciones juzgadas.

#### **4.1.1. Respuestas ante lo evocado. Lo que la imagen evoca**

Inicialmente, en el intento de no inducir las respuestas con preguntas directamente relacionadas con la violencia, utilizamos la imagen como pretexto y fuente de provocación; con ello logramos la apertura de los participantes a una conversación fluida acerca de lo observado, especialmente acerca de las acciones de los personajes fotografiados, a las que de manera espontánea empezaron a dar nombre y a atribuirles ciertos significados o especificaciones de acuerdo a las impresiones y pensamientos que todo ello les evocaba. Así dos de los participantes expresaron lo siguiente:

*P19: Lo que más me llamó a la foto fue la amistad, porque ahí veo muchos niños que se están abrazando y se están queriendo y entonces están compartiendo y se están dando muchos abrazos (FC 6, S1) (Foto #30).*

*P27: yo creo que ahí estaban como que todos jugando y divirtiéndose entre todos.*

*Hay amistad.*

*I: ¿Por qué hay amistad ahí?*

*P27: Porque van en el mismo salón entonces comparten bastante tiempo (FC 59, S1) (Foto # 48).*

De acuerdo con lo manifestado, vimos que acciones como abrazar, jugar y divertirse con otras personas, en principio fueron asociadas con el compartir, pero luego reducidas a un solo término que nombraron “amistad”. Incluso de estas primeras impresiones, afloraron también algunos sentires en los participantes, en tanto intentaron explicar lo que ellas les generaba:

*P37: a mí me gustó la imagen porque están compartiendo. Me gustó la sonrisa de las niñas, porque a mí me gusta ver a las personas felices*

*(FC 24, S1) (Foto # 49).*

*P24: me gustó porque refleja la felicidad de unos niños, están jugando, sin pelear, sin conflictos, sin discriminar a la niña que está en silla de ruedas.*

*I: ¿Qué es para ti sin discriminar?*

*P24: Que la aceptan, así como es, así esté en una silla de ruedas quieren jugar con ella (FC 67, S1) (Foto #3).*

*P19: Me atrajo esta foto porque a mí me gusta mucho la amistad, el compartir con el otro, no pelear con mis compañeros, vecinos o familiares, porque me*

*entristece mucho ver al otro llorar o entristecerse (Continuación FC 6, S1) (Foto #30).*

Claramente los participantes 37 y 24, coincidieron en manifestar que las imágenes relacionadas con la amistad y el compartir les generaba gusto y agrado, porque simplemente al ver a otros felices les producía también felicidad y bienestar. Mientras que, el P19, expresó, que ver el llanto de otros, era lo que le causaba tristeza.

No obstante, otro participante expresó ser otra la causa a este mismo sentir:

***P14:** Yo sentí tristeza por el niño de la imagen, porque solo por un error que haya cometido no tiene que ser gritado. Lo que yo siento que se expresa con esta imagen no me gusta, porque todo el mundo puede tener un error, no solo una persona puede cometer un error, sino todo el mundo. Por eso uno no puede ser gritado, porque un error puede ser normal en todo el mundo y esa persona a la que le están gritando puede pensar que la otra persona no lo quiere y uno siente tristeza (FC 4, S1) (Foto #34).*

Efectivamente el P14 da a entender que la acción de “gritar” es lo que le despierta tristeza y desagrado, por lo que además defiende la idea, de que no por el hecho de haber errado se justifica que un individuo sea gritado; lo que evidencia a su vez su postura frente a ello.

Sin duda alguna, aportes como este, fueron claves para considerar que los chicos y chicas además de evocar y expresar sus sentires, podían fijar posiciones y dar a conocer sus maneras de pensar; lo que hizo suponer también que podrían formular sus propias conclusiones y por qué no, formular sus propias teorías.

De ahí que avistamos como primer hallazgo un asunto interesante, y es que a diferencia de cómo se concebían los escolares en o después de la modernidad, callados, introvertidos y

dispuestos a dejarse habitar solo por contenidos, observamos de entrada que frente a los que nos encontrábamos ahora, eran unos niños y niñas capaces de emitir su propia voz y exponer sus puntos de vista. Esto más que oponerse a una mirada desde la heteronomía (heredada también desde la modernidad), puso de manifiesto lo que ellos podían llegar a hacer o expresar desde esas posiciones que destacaron su singularidad. Aun así, Bárcena y Mèlich (2000) señalan que “la heteronomía no niega la autonomía” (p. 136), y que tampoco “atenta contra la constitución autónoma del sujeto. Todo lo contrario: la hace posible (p. 137):

No se trata entonces de negar la importancia de la autonomía, de la libertad, sino de resituarla, de darse cuenta de la necesidad de una nueva configuración. Autonomía y heteronomía no son categorías mutuamente excluyentes. Una depende de la otra. En nuestro caso, la autonomía depende de una heteronomía anterior, de una responsabilidad originaria, anterior a todo consenso. Soy responsable del otro a mi pesar (p. 141).

De igual manera, pudimos inferir que para acercarnos a indagar por los sentidos que atribuían a las cosas, era necesario darles la posibilidad de que se expresaran desde esa singularidad. De hecho, entre los sentires y pensares que manifestaron, y para sorpresa en la investigación, los participantes empezaron a hablar más fácil de otros asuntos que de la misma violencia en particular. Pues allí, entre la variedad de imágenes que encontraron, empezaron a aflorar comentarios acerca de otras formas de relación entre escolares, alusivas al compartir y la amistad, en la que según lo que expresaron, se hizo visible en la medida que comparten bastante tiempo, por lo que entonces aparece el *tiempo* como un elemento que une.

En este sentido, que prevaleciera entre sus aportes, la amistad, el compartir e incluso las manifestaciones de alegría y agrado frente al bienestar de otros, por ejemplo, hizo que, en este primer encuentro, nos despojáramos de la idea de que por ellos haber presentado ciertos comportamientos (descritos en el planteamiento del problema), estarían inclinados a pensar y hablar en función de la violencia. Lo que además fue clave para pensar por si tal vez era el conjunto

de docentes, los que tal vez estaríamos naturalizando la violencia entre los escolares o leyendo solo como acciones violentas.

Así pues, en el ejercicio de escuchar las voces de los participantes, fue necesario agudizar el oído y ampliar un poco más la mirada hacia lo que quizás podía encontrarse o develarse a través de las voces de los participantes. Además, porque con lo anterior quedó demostrado que los niños y niñas no solamente evocan, sino que muestran unas posiciones singulares, algunas cargadas de afectos y sentires, desde las que también se autorizan a teorizar, por lo que podría ser esta una forma de continuar acercándose a los sentidos que atribuían a la violencia entre escolares.

#### **4.1.2. A modo de conjeturas y experiencias**

##### **4.1.2.1. El “como sí”**

Avanzada la conversación con los participantes, y entrados un poco más en confianza, se comenzó a percibir en ellos otras maneras de nombrar, pues de un momento a otro empezaron a hablar del “como sí”. Es decir, dieron rienda suelta a su imaginación e intentaron ir más allá, de modo tal que armaron conjeturas frente a lo que podía estar sucediendo en determinada situación, al tiempo que, trataron de definir o precisar un poco más eso a lo que se habían aventurado a dar nombre:

***P01:** en esa foto se muestra como si los dos estuvieran peleando, es como sí le estuvieran haciendo bullying a ella, a la niña que tumbaron; porque hay dos niñas y la otra. Y esas dos, no hacen nada para detener a la otra que le está haciendo bullying a la niña. Bullying es cuando más de una persona maltrata a un niño que es indefenso (FC 16, S1) (Foto # 61).*

***P11:** a mí me gustó está imagen porque al niño que le están como discriminando o haciendo bullying, él no le está parando bolas, sino que él está diciendo que*

*basta porque él se está sintiendo mal porque lo están como discriminando. Y él, al no pararles bolas o prestarles atención, lo hace para que no haya problemas*  
(FC 33, S1) (Foto #6).

***P19:** la discriminación es como cuando uno está en silla de ruedas y lo discriminan a uno y le hacen maldades, o tiene una capacidad que no puede y otro que si puede se burla de él porque no puede hacer otras cosas*  
(FC 34, S1) (Foto #6).

En el primer fragmento, pudimos ver cómo el participante se refirió al “como sí” en dos ocasiones. La primera lo utilizó para relacionar determinada situación con una pelea, pero luego en la segunda, para nombrarla como bullying. Es en esta última, donde intentó precisar un poco más, al afirmar que el bullying es el maltrato que propinan varias personas a alguien por ser indefenso; lo cual fue inquietante, en tanto se pudo identificar una aparente invisibilidad al bullying como el maltrato que también puede ser propiciado por una sola persona.

En el segundo y tercer fragmento, otros dos participantes, referidos también a la misma imagen, aludieron nuevamente al “como sí”. El primero para asociar el bullying con la discriminación y el segundo para definir un poco más, eso que ha nombrado como el acto de discriminar; que, en otras palabras, describieron como la acción de causar o hacer sentir mal al otro que está en desventaja por sus condiciones, problemas o limitaciones.

De lo anterior, podemos decir, que el “como sí” aparece entonces como un recurso al que acudieron los participantes para de alguna manera hacer alusión a eso que de pronto en primera instancia no se atrevían, no sabían o no encontraban cómo nombrar. De ahí que en ese proceso de búsqueda de cómo nombrar, surgió entonces una narrativa al tiempo que recurrieron estratégicamente a hacer algunas asociaciones trayendo así unos nombres que relacionaron entre sí (pelea, bullying, discriminación y maltrato), en tanto quedó desvelada esta estrategia y la narrativa como unas de las formas en que los niños y niñas suelen encontrar o atribuir el sentido a

las cosas, es decir, si no se sabe algo, asociarlo con otra cosa y narrarlo puede ser una herramienta clave para atribuir el sentido.

#### 4.1.2.2. Del “como sí” a lo que “me pasa o nos pasa”

Así como se aventuraron a relacionar y a dar nombre a esas acciones que observaron en las fotografías y a manifestar lo que ello les evocaba; las conversaciones con los participantes se hicieron más enriquecedoras e interesantes, cuando estos pasaron a asociar las imágenes presentadas con situaciones cotidianas vividas por ellos mismos. Más aún, tratándose del entorno escolar, de las que no se hicieron esperar relatos que aludían a las interacciones o formas de relación con los otros, especialmente con sus compañeros de escuela; lo que, en consecuencia, fue la puerta de entrada a la narración de sí mismo, de eso que “me pasa” o “nos pasa”:

*P38: yo creo que ellos están haciendo un trabajo en equipo y están en la sala de sistemas y se están ayudando mutuamente.*

*I: ¿Qué es para ti el trabajo en equipo?*

*P38: Por ejemplo, es cuando me hago con Nicol Ximena y yo le encargo una parte a ella y yo hago la otra y las dos trabajamos en equipo*

*(FC 64, S1) (Foto 51).*

*P15: el bullying significa por ejemplo como lo que me pasa a mí, con Arcila y la profesora del año pasado que era Diana. Arcila me estaba arremedando con la mano [señalando su brazo derecho sin movimiento a causa de una hemiplejía], entonces la profesora le hizo un formato AIS [formato de Acción Inmediata a Situaciones] y le mandó una nota. Y a mí me hizo sentir mal eso [refiriéndose al hecho de ser burlado] (FC 32, S1) (Foto # 40).*

En la voz del P38 encontramos que éste supone hay una interacción entre escolares, a la que ciertamente llama trabajo en equipo; lo que luego intenta ilustrar, al poner como ejemplo una

experiencia en la que también ha interactuado de forma similar con una de sus compañeras en un lugar determinado de la escuela. Con el P15, vemos que hace una descripción del bullying como una experiencia que también le ha acontecido, en la que, a causa de su condición de hemiplejía, es burlado por uno de sus compañeros, al cual la maestra sujetándose al conducto regular de la escuela, hizo un llamado de atención por escrito, que, a pesar de haberse aplicado, el niño afectado parece no haber logrado sentirse mejor.

#### **4.1.2.3. “Lo que nos pasó”**

Dadas las condiciones para que los participantes se motivaran a platicar de las relaciones e interacciones entre escolares, y en las que efectivamente se obtuvo buena respuesta, en tanto se lanzaron a hablar de sus propias experiencias en la escuela; fue más fácil para un segundo encuentro, aproximarnos a las maneras de nombrar, pero también de significar la violencia.

Para profundizar en ello, fue necesario plantear a los participantes preguntas más directas por el significado de la violencia. Además, partimos ya no de las imágenes presentadas, sino de las construidas por ellos mismos; es decir, se pasó de la observación a la producción gráfica, en la que los mismos niños y niñas en lugar de mirar y opinar, se dedicaron a producir y relatar.

Prueba de ello fue, que tan pronto los niños y niñas iniciaron sus dibujos, espontáneamente empezaron a realizar comentarios acerca de lo que estaban elaborando; algunos incluso antes de plasmar sus gráficos, no dudaron en poner de manifiesto lo que planeaban, pero también lo que ello les evocaba.

En uno de los casos, por ejemplo, llamó la atención un arma blanca que había sido dibujada por un niño, lo que llevó a indagarle un poco más y a generarle algunos interrogantes, para los cuales se obtuvo como respuesta un relato, que inició con la voz del autor, y a la que luego fueron sumándose varias:

**I:** ¿qué dibujo es ese?

**P03:** una pelea

**I:** ¿qué es eso? [refiriéndose al arma que aparecía en medio del dibujo]

**P03:** una navaja... O por ejemplo como lo que pasó con Neider y otro niño el otro día, el año pasado.

**I:** ¿qué pasó ese día?

**P03:** Es que Neider trajo una navaja ese día.

**P27:** Ellos tenían un grupo, que allá entre ellos discutían, discutían y discutían. Y un día ellos empezaron a pelear y a decirse cosas feas.

**I:** ¿Quiénes?

**P27:** Parra y Neider. Entonces ellos como que habían quedado de acuerdo que al otro día se iban a agarrar a pelear. Y Neider había llevado una navaja, dizque para pegarle a él en la cara.

**P34:** Y se cogieron profe, se iban a coger en la cancha.

**I:** ¿pero se cogieron o se iban a coger?

**P27:** Pero una persona le dijo a la profesora.

**P34:** Aja, entonces no se cogieron.

**P27:** Le quitaron la navaja

**P03:** Pero vea... Parra cogió a Neider por detrás. Y Neider no tenía en ese momento la navaja. Y Neider lo tiró al piso y le empezó a pegar.

**P34:** Si profe ahí se armó mera pelea.

**P03:** Profe y nos metieron a todos ahí. A mí, a Nicol, a Brayan, a Yibed.

**P34:** Menos mal profe yo no me meto en eso.

**P03:** no, pero... nos metieron (FC 15, S2).

En este relato, pudimos percibir, por un lado, cómo un acontecimiento mencionado por alguien en particular, resultó ser un hecho recordado por varios y al mismo tiempo terminó convirtiéndose en un relato colectivo; en el que tal vez por haber estado implicados, muchos se sintieron identificados y por ende autorizados a participar de la conversación. Por otro lado, la narración de este episodio, permitió ver como ante la imposibilidad de responder puntualmente a la pregunta por la violencia, los niños y niñas trataron de explicarse, valiéndose de su propia

experiencia, la cual efectivamente pusieron como ejemplo. Pero también, para darse a entender se apoyaron nombrando otros términos como “pelea”, “navaja”, “discutían”, “pegar”, “coger”, “agarrar”, entre los cuales designaron nuevamente algunas acciones, que quizás para ellos se aproximaban a significar la violencia.

Sin duda alguna la experiencia empezó a tomar aquí cierto protagonismo, en tanto permitió sustituir el recurso del “como si” para pasar a emplear la narración de la propia experiencia, la que, atravesada por los mismos niños y niñas en la escuela, se convierte en su mejor referente, para hablar sobre violencia. Y señalo experiencia, porque como lo enuncia Larrosa (2007) *la experiencia* es “eso que me pasa” o “nos pasa” y que muchas veces no sabemos cómo nombrarlo. No es algo que pasa por enfrente o fuera del sujeto, es eso que precisamente le acontece y que de alguna manera le afecta, dejando en él una marca o huella; tal y como sucedió con varios de los participantes, que se vieron atravesados o conmovidos por varios de esos acontecimientos relatados.

#### **4.1.2.4. A propósito de las palabras reiteradas**

En otros relatos, no precisamente colectivos como el anterior, fue posible escuchar de manera reiterada una variedad de expresiones tales como “empujar”, “golpear”, “jalar el pelo”, “insultar”, “molestar”, “aporrear”, “decir groserías”, “pegar patadas” y “dar puños”. Estas palabras que enriquecían cada vez más sus descripciones, permitieron confirmar también, que para los niños y niñas era más fácil relatar, mediante *acciones*, todas aquellas escenas representadas gráficamente por ellos mismos, pero también vividas por algunos en su cotidianidad escolar.

No obstante, resultó interesante la forma en que algunos participantes intentaron hacer de sus descripciones algunas precisiones, en las que no satisfechos con nombrar tales *acciones*, se arriesgaron a utilizar otros términos un poco más elaborados (o más técnicos) como el “bullying” y el “maltrato escolar”, en tanto se esforzaron por definirlos formalmente, para quizás acercarse a conceptualizar o puntualizar un poco más sobre lo que se les había solicitado inicialmente que representaran: la violencia entre escolares.

Una muestra de ello, se obtuvo con el P09, quien al presentar su dibujo partió de una situación ejemplo, para definirla luego como “bullying”:

**P09:** *profe yo le cuento que esto sucedió en el descanso*

**I:** *¿qué sucedió ahí?*

**P09:** *un niño llega y le pega una patada a la niña porque la niña estaba corriendo y lo hizo caer sin culpa. Entonces el niño llega y le pone una patada. Y después de que llegan al salón el niño le sigue jalando el pelo a la niña. Por eso, yo represento al bullying porque hay una gente que es muy grosera con los otros compañeros, entonces empiezan a molestarlos, por ejemplo, desde el descanso, desde el primer día de clase o más. Entonces ahí se forma una pelea.*

**I:** *entonces ¿lo definirías como bullying, todo lo que está pasando acá?*

**P09:** *digamos que todos los días hicieran eso ¿no?*

**I:** *¿todos los días? ¿el bullying es algo que se da todos los días?*

**P09:** *sí (FC 29, S2).*

Como podemos ver, el P09 describe en primera instancia una serie de *acciones* (pegar patadas, jalar el pelo, molestar) que parecen haber sucedido entre dos niños que ha representado gráficamente. Esta situación que ha puesto inicialmente como un ejemplo, la da entender luego como una realidad que suele suceder entre compañeros de la escuela, sobre todo cuando se molestan unos a otros continuamente hasta formarse una pelea; por lo que decide entonces nombrarla como *bullying*. Interesante es que el participante destaca la temporalidad acá como un asunto importante que le da carácter a lo que precisamente nombra como *bullying*, coincidiendo así con lo que autores como Olweus (s.f)<sup>41</sup>, Cerezo (2009), Gómez (2013), Chaux (2008), Chaux y Mejía (2015), Gallo (2017) han señalado, es decir, algo así como el acoso que alguien ejerce sobre otro de manera reiterada en el tiempo.

Relatos como estos, abundaron en medio de las conversaciones con los participantes, ya que muchos de ellos, además de emplear cantidad de palabras que indicaban *acciones*, utilizaron enfáticamente el concepto de *bullying*, para nombrar todas aquellas situaciones que, representadas

---

<sup>41</sup> Aunque en el documento expresa que sus desarrollos fueron en la década de los 80s' y 90s'

gráficamente, reflejaban de alguna manera las experiencias vividas en su escuela. Aun así, puede decirse que, en ciertos casos, hubo vacilaciones por parte de los niños y niñas, en tanto dieron cabida para nombrar de una u otra forma a un mismo hecho, es decir, como *bullying* y *maltrato* o también como *bullying* y *pelea* según los siguientes fragmentos:

**I:** *¿cuéntanos que hiciste aquí? ¿qué quisiste representar acá?*

**P22:** *están peleando*

**I:** *¿y porque se daría esa pelea entre estas personas?*

**P22:** *estaban haciéndose bullying. Él le está haciendo bullying a él.*

**I:** *¿cómo le está haciendo bullying o por qué?*

**P22:** *porque lo estaba jodiendo, le está buscando pleito (FC 41, S2).*

**I:** *¿aquí que pasó?*

**P01:** *por ejemplo, que este era uno que le hacía bullying a todos y a este le dio por venir con el mismo peinado de este. Y entonces este le empezó a jalarle el pelo y a despelucarlo, empezó a pegarle, a insultarlo.*

**I:** *¿y esta situación la podemos definir cómo?*

**P01:** *el maltrato (FC 44, S2).*

Si bien, demostraron una fuerte tendencia a señalar sus gráficas como ejemplos claros del *bullying*, hubo algo que llamó aún más la atención, y fue la predominante forma en que, para hablar de éste, entre otros términos, recurrieron a frases tales como: “no al bullying”, “prohibido el bullying”, “no más peleas” y “no a las agresiones”; que se vieron reflejadas tanto en los dibujos como en las explicaciones que dieron al respecto:

**I:** *¿muéstranos cuál es la tuya?... ¿qué quisiste representar ahí?*

**P10:** *quise representar como la gente que hace bullying en el descanso o hay veces que salen corriendo y están jugando y empiezan a pelear y empiezan a decirle al otro. Se empiezan agredir verbalmente.*

**I:** *¿Qué significa para ti el bullying? ¿cómo nos explicarías qué significa eso? ¿cómo se da? ¿qué dice ahí?*

**P10:** “no más bullying”

**I:** ¿para ti por ejemplo que sería eso? ¿cómo lo podrías explicar?

**P10:** que podríamos estar en equipo algunas personas y una persona nos hace perder la exposición. Entonces le empiezan a decir o reclamar que por qué nos hizo perder. Entonces si es una persona que es diferente a uno (por ejemplo, de raza diferente), le empiezan a decir: “negro” “blanco”. O puede tener alguna enfermedad y le pueden decir cosas malas de él (FC 28, S2).

**I:** ¿Qué está pasando aquí?

**P04:** una niña le está diciendo a la otra que es muy infantil que, porque está utilizando un moño muy colorido, que porque juega todavía con muñecas y todo. Entonces le dice fea, boba e inútil.

**I:** ¿cómo defines todo eso que pasó ahí?

**P04:** bullying

**Pc:** o pelea

**I:** ¿qué dice ahí? [refiriéndose a la gráfica de la estudiante]

**P04:** “no más bullying, tenemos que respetarnos” “mírate tan fea e infantil”  
(FC 42, S2).

**I:** ¿qué quisiste representar en ese dibujo?

**P27:** quise representar que en la escuela deberíamos dejar de hacer bullying porque a las personas que les están haciendo esto, ellas se sienten mal.

**I:** ¿cómo les están haciendo bullying a esas personas que se están sintiendo tan mal? ¿cómo les hacen bullying?

**P27:** les dicen cosas malas, los agreden, les pegan, les fastidian (FC 37, S2).

En los dos primeros casos, podemos observar que los participantes además de plantear ejemplos para ilustrar lo que consideraban como *bullying*, coincidieron en citar la misma frase de censura “no más bullying”, lo que tal vez significó una posición de rechazo frente a éste; que en el caso del P27, si expresó de manera más abierta y directa, ya que, en lugar de emplear esta frase,

advirtió más bien sobre lo que debería hacerse en la escuela, en procura de un bien para las personas.

Ante el uso reiterado de estas frases de censura en los niños y niñas, fue posible pensar que estas manifestaciones podrían estar obedeciendo a lo que moral, social e institucionalmente se ha constituido como el *deber ser*. La clave de ello, pudo hallarse incluso, entre los argumentos que se escucharon al respecto, ya que algunos de los participantes, así como el P27, expresaron claramente lo que “debería” o no hacerse respecto a las situaciones descritas. Para lo que, tampoco se descartó la influencia que quizás podían estar ejerciendo sobre los estudiantes los siguientes dos aspectos: a) los contenidos y cátedras (ética, cátedra de la paz) que usualmente se abordan en las aulas de clase, y sobre los cuales deben estar orientados las instituciones públicas, en acogimiento a lo estipulado por el marco legal<sup>42</sup> para mitigar o contrarrestar la violencia y fomentar la convivencia; b) el tratamiento o la forma de intervención que los adultos, maestros y directivos hacen de las situaciones y procesos disciplinarios que se presentan entre estudiantes, que se rigen incluso por lo establecido en el Manual de convivencia de la institución y del cual se derivan algunos términos que ya han sido adoptados al parecer por su uso cotidiano, como por ejemplo el sonado “Formato AIS”<sup>43</sup>.

Consideradas esas posibilidades, podemos afirmar que, aunque los niños y niñas hablaron desde sus propios referentes, pareciera ser que han sido permeados por un discurso institucional, que ahora opera en forma indiscriminada y que se hace notorio a través de lo que cuentan o narran los estudiantes. De otra manera, podríamos decir que lo que los participantes hicieron fue también hablar o atribuir sentidos desde los mismos discursos que quizás han escuchado en los adultos, en tanto han reproducido aquello que tal vez la institución dentro de la forma en que plantea la enseñanza o educación, homogeniza y regula a los escolares para dar continuidad a eso que como producto de la modernidad se ha instaurado como el *debe ser*.

---

<sup>42</sup> Ley 1620 de 2013 y Ley 1732 de 2014 que refieren al Manual de Convivencia y algunas disposiciones gubernamentales, referidos en el Planteamiento del problema de esta investigación.

<sup>43</sup> Se refiere al Formato de Acción Inmediata a Situaciones, dónde se registran por escrito los hechos sucedidos y acuerdos comportamentales que a su vez son evidencia de los procesos disciplinarios realizados a los estudiantes de la IEFAJMV.

De hecho, esto se hizo visible también en el fragmento 42 (S2), pues lo que se relata allí, acerca de la niña que se autorizó a ofender a otra, nada más por el hecho de considerarla infantil (en tanto usaba muñecas y moños), evidenció que el sentido que los niños y niñas atribuyen a las cosas, en este caso a *lo infantil*, viene o puede estar influenciado tal vez por el efecto de una representación que los mismos adultos dentro de la escuela han reforzado, en tanto han adjudicado a la naturaleza del niño, el uso de los moños y las muñecas como una característica de su propiedad.

#### **4.1.2.5. Una manera fácil: hablar de espacios**

Entre lo mucho que se escuchó hablar de *bullying*, poco fue lo que se oyó pronunciar la palabra *violencia*. Aun así, el interés de saber lo que significaba ésta para los niños y niñas, hizo que les planteara, desde luego, preguntas un poco más directas: 1) para indagar qué era para ellos la violencia entre escolares y 2) para comprender si alguna vez la habían evidenciado o vivido en la escuela.

En respuesta al primer grupo de preguntas, los niños y niñas hicieron alusión a la *agresión* y al *maltrato escolar*, al mismo tiempo que trataron de precisarlas, así:

*I: a partir de todos los dibujos que hicieron los compañeros, y a partir de todas las palabras que dijeron los compañeros, cómo diríamos entre todos ¿qué es la violencia?*

*P01: la violencia es cuando se agrede verbalmente o físicamente a una persona.*  
(FC 65, S2)

*I: ¿de qué otra forma más la podríamos hablar de ella (es decir la violencia)?  
¿cómo la explicarían?*

*P28: maltrato escolar*

*I: ¿y cómo es el maltrato escolar?*

*P28: que se pelean entre estudiantes, entre los mismos compañeros de clase.*

*I: ¿y se da en la clase?*

*P28: sí. Se gritan cosas feas (FC 66, S2)*

Aunque se lograron escuchar estos otros nombres y definiciones diferentes al *bullying*, escasas y muy precisas continuaron siendo las respuestas que emitieron frente a la *violencia entre escolares*.

Lo curioso fue que tan pronto se les interrogó sobre si la violencia se vivía o se podía ver en su escuela, los niños y niñas no vacilaron en responder, y de manera espontánea proporcionaron cantidad de ejemplos en los que coincidieron y con los que fueron nombrando espacios y momentos en que afirmaban haber presenciado la violencia entre escolares, como los baños, las escaleras, los corredores, los patios, canchas, tiendas, aulas de clase, en las filas o formaciones, al ingreso o salida de la institución, durante los descansos, las celebraciones o festejos de cumpleaños y campeonatos deportivos.

**I:** *¿En qué lugares o espacios de la escuela han visto que se presenta la violencia entre los estudiantes?*

**P27:** *en los partidos*

**I:** *¿y en los partidos cómo? (FC2, S2).*

**P27:** *por ejemplo, cuando no le entregan el balón y empiezan a pelear. (FC3, S2).*

**P24:** *en los corredores*

**I:** *¿y cómo en los corredores?*

**P24:** *se hacen zancadillas, se empujan, se pegan, se jalan el pelo, se pegan puños (FC5, S2).*

**P09:** *cuando estamos haciendo la fila, cuando vamos a entrar a los salones que se empiezan a empujar y se caen (FC6, S2).*

**P37:** *En la salida del baño*

**I:** *¿por qué en la salida del baño?*

**P37:** *porque cuando uno va entrando o saliendo del baño, a uno lo cogen para entrarlo a colocarle la cabeza en el inodoro (FC7, S2).*

**P28:** *en los patios, cuando los niños se ponen a pelear (FC9, S2).*

**P27:** *el día de cumpleaños cuando a uno le explotan los huevos. El día del cumpleaños a uno le hacen varias cosas, porque le explotan huevos, le echan harina.*

**P34:** *le vuelven a uno el pelo todo feo.*

**I:** *¿y eso es violencia?*

**P27:** *para algunas personas eso es divertido, pero para otras no tanto.*

**P34:** *si porque lo vuelven a uno ¡ahhhh! (FC11, S2).*

**I:** *¿cómo en los patios?*

**Ps:** *se insultan, se agreden, se pegan con tarros. Se ponen a jugar con tarros y ahí se ponen a pelear (FC60, S2).*

**P34:** *En la tienda*

**I:** *¿en la tienda cómo?*

**P34:** *se pelean por el puesto, se empiezan a empujar y decir: ¡no! ¡que yo voy ahí! (FC 61, S2).*

**Pc:** *cuando en el baño lo acorralan*

**I:** *¿Qué es acorralar?*

**P25:** *cuando dejan encerrado a un niño, atacándolo (FC 63, S2).*

**P01:** *en los partidos cuando el equipo contrario gana... Sí, se le tiran todos encima y empiezan a porrearse. (FC 64, S2).*

Al escuchar todo ello, se logró percibir que, entre lo difícil que les resultaba hallar más términos para ampliar su noción acerca de la violencia entre escolares, poco era lo que les costaba

mencionar los lugares donde quizás la veían o presenciaban. Este contraste, de escasez en los términos para amplificarla, pero fluidez e inmediatez para señalar los espacios donde la evidenciaban, puso de manifiesto que, tal vez para ellos, dicha noción, guardaba cierta conexión o relación con lo *espacial*.

De ahí que haber enfocado la conversación en torno a lo *espacial*, se constituyó en un ejercicio clave que permitió de cierta manera a los participantes, recordar, reunir y nombrar datos que quizás estaban dando registro de sus propias experiencias, de su relación con el entorno y con sus compañeros de escuela.

De hecho, aunque logramos comprobar una vez más la inclinación de los niños y niñas a explicar las situaciones refiriéndose a una serie de acciones, el recurrir luego a nombrar los espacios, les proporcionó facilidades para hablar también de lo que suele acontecer en ellos, y por su puesto de los efectos que allí se producen, tales como los accidentes y lesiones en los compañeros, que podrían haber derivado de comportamientos o interacciones entre escolares, presentados y observados en esos lugares y que de cierto modo evocaron así:

*P34: cuando están en la fila los niños aporrean los del frente o empiezan a pelear que porque los aporrearon. Y ahí puede haber accidentes (FC 27, S2).*

*P21: es que a veces en el colegio se presentan peleas en las escalas y eso es muy peligroso porque el uno empuja al otro y puede causarle heridas o fracturas (FC 33, S2).*

*P20: que hay muchos accidentes en las escaleras*

*I: ¿Por qué a veces ocurren los accidentes en las escaleras?*

*P27: porque se empujan*

*P20: porque a veces algunos niños le jalan el pelo a otro y sin culpa hace que se caigan (FC36, S2).*

Si bien, los niños y niñas se sirvieron de los espacios como puntos de referencia, el haber señalado también lo que allí acontecía como resultado de ciertos comportamientos o interacciones entre escolares, permitió dar cuenta que para ellos la violencia también es algo que va más allá de un simple accionar sobre el otro; es decir, que esos actos producen unas *consecuencias*, aunque no lo hayan nombrado de esta manera.

Aun así, lo más sustancial fue evidenciar que, la experiencia nuevamente, autorizó a los niños y niñas a hablar de la violencia entre escolares. Es como si, el recordar y poner en palabras lo vivido en aquellos espacios, les hubiera conferido un saber; pero que en esta oportunidad lograron expresar movilizados alrededor de la pregunta: de si era evidente la “violencia entre escolares” en su institución.

De hecho, en Contreras y Pérez (2010), se puede comprender aún más cómo la experiencia proporciona a las personas, en este caso niños y niñas, un saber sobre la violencia entre escolares, que hicieron manifiesto en la descripción de los espacios y las situaciones que acontecen allí:

El saber es lo que nos pasa como fruto de lo vivido; de lo vivido hecho experiencia, vivido como experiencia, abiertos a extraerle sus lecciones. Algo que sabemos (que notamos) cuando nos conmovemos en nuestro interior por algo que alcanza una nueva luz, o que ahora podemos ver y antes no captábamos; o cuando percibimos que una nueva comprensión, visión o sensación se nos conformó. Saber es una experiencia (es algo que nos sucede...o no) y es también el fruto de la experiencia (el poso que ella deja) (Contreras y Pérez, 2010, p. 54).

Ahora bien, tras haber expuesto su saber (fruto de la experiencia) a manera de descripción de los espacios y de lo que allí suele acontecer, en los participantes se escucharon y hallaron también otras maneras de aludir a la violencia entre escolares, en las que sus experiencias tomaron aún más fuerza, como podrá verse a continuación.

#### **4.1.2.6. Un tejido de experiencias**

Gracias a las representaciones gráficas elaboradas por cada uno de los participantes y a las descripciones que hicieron de las mismas, fueron tejiéndose una cantidad de retazos que dieron lugar no solo a una colcha materializada en foami, sino también a un *tejido de experiencias*.

Este entretejer de experiencias, que tomó sentido precisamente con los relatos individuales y colectivos que los niños y niñas hicieron de sus propias vivencias cotidianas escolares, reveló además de unas maneras de decir, una serie de nombres con los que se aproximaron a diferentes sentidos de la violencia.

De un lado, entre los más recurrentes, como enunciábamos líneas atrás, fueron las palabras que registraban acciones, además del término bullying que fue acuñado en varias ocasiones en compañía incluso de frases de censura (estas últimas que se perfilaron al parecer, como resultado de lo que han escuchado en la cotidianidad escolar).

De otro lado, frente a la sugerencia de que los participantes recapitularan y recogieran en pocas palabras lo más relevante de ese entramado de acontecimientos o escenas narradas, trajeron a colación otros términos como: “peleas”, “agresión”, “maltrato” y “discriminación”. Sin embargo, nada nuevo hallamos en estos hasta que los pusieron en relación con las palabras que llamaban “feas”, “vulgares”, “insultos” o “apodos”; de las que afirmaron y destacaron, estaban casi siempre presentes en medio de aquellas peleas, agresiones y demás formas de relación mencionadas.

Así, escuchamos ciertas expresiones con las que se hilaron más piezas para este entramado de relaciones, tales como: “caer mal”, “cogerle la mala” o “tenerle la mala”.

**I:** *¿y cómo es el maltrato escolar?*

**P28:** *que se pelean entre estudiantes, entre los mismos compañeros de clase.*

**I:** *¿y se da en la clase?*

**P28:** *sí. Se gritan cosas feas (FC 66, S2).*

**I:** *¿por qué sucederá, que se gritan cosas feas entre los compañeros?*

**P11:** *porque le tienen la mala*

**I:** *¿y qué es tener la mala?*

**P11:** *por ejemplo, que un niño le haga algo a la niña, entonces a la niña ya le empieza a caer mal el niño (FC 67, S2).*

**P32:** *puede ser que una niña o un niño puede traer algo bueno al salón y a los demás les gusta y los otros empiezan a decir: ¡no! ¡yo quiero eso! ¡lo voy a agarrar! Entonces le empiezan a coger la mala (FC 68, S2).*

**P34:** *por ejemplo, que alguien lleva unos aretes y el otro los quiere, entonces empieza a tenerle la mala al otro (FC 69, S2).*

**P27:** *por ejemplo, las niñas cuando están en secundaria, tienen un novio lindo y otra niña ya se lo quita, y le tiene la mala porque se lo quita (FC 70, S2).*

**P14:** *cuando traemos algo de comer y los otros dicen que se lo den. Entonces los otros llegan y le dicen que le de la coca y empiezan a cogerle la comida, empiezan a quitarle la comida a los otros (FC 71, S2).*

**D:** *¿qué es caer mal?*

**P24:** *es cuando una persona dice que la otra le cae muy mal, porque es muy creído o muy fastidioso (FC 74, S2).*

De estas intervenciones, percibimos cómo los participantes empezaron a nombrar una serie de expresiones, las cuales despertaron el interés y la necesidad de saber un poco más acerca de lo que, ello realmente les significaba (es decir, la violencia entre escolares) y más aún cuando continuaban dispuestos a abordarla, así como lo presentaremos en el siguiente apartado, no sin antes recoger un poco los hallazgos de este.

Respecto a los hallazgos de este segundo apartado, visibilizamos cinco recursos a los que los niños y niñas acudieron para nombrar. Así, podría decir que las conjeturas, las frases de censura, las palabras reiteradas, y las que registraban espacios y experiencias fueron los que

permitieron a los participantes aproximarse cada vez más a los sentidos que frente a la violencia entre escolares podían exteriorizar.

En el caso de las conjeturas, estas permitieron dar cuenta que muchas veces los sentidos, pueden venir expresados a través de indicios, suposiciones o sospechas; lo que abrió la posibilidad de que los participantes se formaran una opinión de algo, aunque no tuvieran mucho conocimiento de ello. Las palabras reiteradas, por su parte se revelaron como una estrategia por medio de la cual se sirvieron para dejar un asunto claro; en tanto ratificaron los sentidos que le habían atribuido ya a la violencia entre escolares, es decir como un conglomerado de acciones que se relacionaban entre sí (pegar, jalar, discutir, insultar, ofender, agredir, maltratar, lastimar, etc.). Distinto a este sentido, se halló el que atribuyeron también, ya no desde las acciones, sino desde las consecuencias que se pudieron generar a causa de aquellas.

Las frases de censura de un lado, confirmaron en los participantes el sentido de ver las cosas en forma inversa, es decir, en este caso para hablar de la violencia, su perspectiva radicó más en enunciar lo que *no* debería hacerse, que lo que sí debería. De otro lado, dichas frases, mostraron cómo los niños y niñas se han tornado un poco estratégicos al atribuir y utilizar, así no lo piensen de la misma manera, los mismos sentidos que emplean los adultos para aludir a las cosas, o también el sentido que finalmente de manera institucional se ha construido, (donde también se han incluido significaciones como la del bullying).

Con referirse a los espacios, los participantes dejaron claro que uno de los sentidos con que han mirado la violencia entre escolares, está estrechamente relacionado con lo espacial. Pero ¿qué puede decirnos el hecho que los espacios sean aquí un recurso por excelencia para significar la violencia? Pareciera ser que, el sentido desde el cual se inclinan a verla, es entonces desde lo que les es más concreto y real, es decir desde los lugares, espacios, en los que ellos mismos han habitado, incluso desde la temporalidad que ellos mismos han vivido.

También puede ser que en estos espacios (patio, cancha, corredores, baños, escaleras, etc.) es donde los niños y niñas han encontrado la libertad para actuar, expresarse y de hecho mantener el anonimato de lo que quizás no podrían hacer frente al adulto, el cual desde la fundación de la

escuela se ha perfilado como supervisor y controlador de los alumnos. Y es que, al respecto varios autores han hecho ya algunos señalamientos, en tanto han mencionado que los espacios pueden incidir de alguna manera para que la violencia entre escolares ocurra, y más aún cuando no se tiene la presencia vigilante del adulto. Por ejemplo:

el patio del recreo ha sido señalado como el lugar donde más suceden los casos de violencia (Fante, 2005). Este lugar se justifica especialmente por ser un espacio en el que la supervisión es menor, donde se encuentran más alumnos que en las clases y con un número menor de adultos [...] Es un espacio en el que los alumnos quedan libres, sin actividades dirigidas y con compañeros de diferentes edades, ya que el intervalo normalmente ocurre dentro de la rutina escolar conjuntamente para todos los cursos. Éste también es un espacio de disputa de poder (Mandarino, 2002) por la mejor ubicación, por los materiales disponibles o por la atención de los compañeros. Todos estos factores contribuyen para que este momento de la rutina escolar sea en el que más casos de agresiones ocurren (Prodócimo, Gonçalves, Rodríguez y Bognoli, 2014, p.4).

De ahí que, podría pensarse entonces el espacio como lugar de inscripción de la violencia, y si la misma se deberá a la falta de vigilancia del maestro, pues hay que admitir (según sus relatos) que en estos espacios también han creado vínculos de amistad y compañerismo, para lo cual no necesitaron la mirada vigilante del maestro; lo que implicaría revisar más bien qué otro asunto podría estar influyendo en esos espacios para que sean lugar de inscripción de la violencia.

En cuanto a las experiencias, podría decirse fue un valioso recurso en tanto facilitó a los participantes, hablar desde el sentido de lo que les ha pasado. Y es que hablar desde ahí, permite dar cuenta de lo que cada uno se ha configurado desde su subjetividad, lo que a su vez permite afirmar que la violencia es también eso que cada uno se ha constituido desde su singularidad. Así podría afirmarse que la violencia no necesariamente tiene una acepción universal, sino que se corresponde con lo que cada quien ha tenido que atravesar.

#### **4.1.3. El lexicón**

Ante la inquietud y curiosidad de saber lo que querían decir los participantes, respecto a estas últimas expresiones emergentes, optamos por escudriñar un poco más y darles la posibilidad a los niños y niñas de afinar eso sobre lo que ya se habían aventurado a nombrar.

Así, en la práctica de construir un lexicón con las mismas expresiones utilizadas por los participantes cotidianamente, que se vieron incluso reflejadas en las respuestas proporcionadas frente a la pregunta por la violencia entre escolares, dispusimos un nuevo abordaje, pero ahora con la posibilidad de que pudieran significar además de nombrar; pues para Lacan: “una palabra adquiere significado cuando está en relación con otras palabras (Evans, 1977, p. 177 citado en Mejía, 2019, p 18).

En este ejercicio, en el que se pasó del nombrar al significar, se encontró una gran riqueza lexical en los participantes, en la medida que se logró ir más allá de un nominar de la palabra, para pasar a escuchar lo que sobre ella querían decir; a la vez que sobrevino un derroche de ingenio, creatividad y recursividad de los niños y niñas no sólo para nombrar las cosas, sino también para dar a conocer lo que pensaban, sabían o entendían de ellas, de una manera única, osada, inusual e incluso genuina.

Y precisamos decir única, por su auténtica y disparatada forma de hablar y pensar las cosas, en tanto se despojaron de esquemas y reglas formales de las que, en cambio, se serviría todo diccionario convencional en su construcción. Osada, por su valor y arrojo para lanzar hipótesis sin temor a errar. Inusual, porque se hallaron en ellos palabras que estaban fuera de lo común, pero que de una u otra forma enriquecieron esas formas de ver y pensar la violencia y su cotidianidad escolar. Y genuina, porque fueron capaces de emitir su propia voz, sin pretensiones, desinhibida y desinteresadamente.

#### **4.1.3.1. De lo novedoso, extraño y hasta gracioso**

*Brillaba, bromeando negro, el sol;  
agiliscosos giroscaban los limazones  
banerrando por las váparas lejanas;  
mimosos se fruncían los borogobios*

*mientras el momio rantas murgiflaba.  
¡Cuidate del Galimatazo, hijo mío!  
¡Guárdate de los dientes que trituran  
Y de las zarpas que desagarran!  
¡Cuidate del pájaro jubo – jubo y  
que no te agarre el frumioso Zamarrajo!  
Valiente empuño el gladio vorpal;  
a la hueste manzona acometió sin descanso;  
luego, reposóse bajo el árbol del Tántamo  
y quedóse sesudo contemplando...  
Y así mientras cavilaba firsuto  
(Carroll, L., 2010, p.118 -119).*

Sin saber lo que hallaríamos en el trabajo de campo, grata fue la sorpresa que se obtuvo del encuentro con los niños y niñas, no solo por las descripciones, argumentaciones y relatos presentados, sino porque en ellos afloraron distintas maneras de decir y significar que no solo develaron su ingenio y recursividad, sino también una amplia gama de posibilidades más que de sus imposibilidades.

#### **4.1.3.1.1. Parece o suena a...**

Entre lo fructuoso de estas maneras de decir, se encontraron expresiones tales como: “tortugazo”, “calvazo”, “voltearepas”, “bonche”, “chimba”, “gafufo”, “golió”, “mechonear”, “banderiar”, “bacano”, “baboso”, “sapiar”, “casposo”, “agüevado”, “lentejo”, “lambón”, “frentero”, “torcido”, “visajoso”, “parcero”, “mirar rayado”, “montársela a alguien”, “tirar caja”, “tener la mala” y “llevar en la buena”, entre otras. Estas palabras que usualmente se escucharon en las conversaciones y relatos de los participantes, revelaron en ellos una peculiar forma de hablar.

Este carácter peculiar, lo encontramos precisamente en el uso de un lenguaje informal, del cual se valieron incluso para emitir significados distintos, ingeniosos y hasta graciosos, y con el que claramente lograron hacer una ruptura al léxico convencional, para expresarse desde sus propios patrones o desde lo que les era más cercano y familiar, quizás como resultado también de lo que tenían por arraigo cultural (ya sea de su entorno barrial, familiar o de ciudad).

Así, por ejemplo, nombraron y significaron varias cosas, de acuerdo a lo que ello les recordaba o les semejaba, incluso a lo que les sonaba, como sucedió por ejemplo con la palabra *bonche*, en la que para algunos tal vez se presentó como algo extraño:

*Pc: significa el nombre de un jugador y cuando echa un gol, le gritan bonche*  
(FC 97, S3).

*Pc: es como una persona que le gustan las peleas y cuando alguien está peleando empiezan a gritar: ¡bonche! ¡bonche!* (FC 98, S3).

*Pc: es un tipo de líquido rojo que sabe a cerveza* (FC 99, S3).

*Pc: agarrarse con el otro a las peleas* (FC 100, S3).

*Pc: es una comida* (FC 101, S3).

*Pc: cuando uno está gritando bonche en un estadio* (FC 102, S3).

*Pc: es cuando un niño y otro pelean y los otros gritan ¡bonche! ¡bonche! Y salen peleando más* (FC 103, S3).

*Pc: es cuando una persona es muy barrigón y gordo.* (FC104, S3).

*Pc: es cuando nosotros queremos que alguien pelee, decimos: ¡bonche! ¡bonche!*  
(FC 106, S3).

*Pc: suena a ponche, una clase de comida o bebida* (FC 109, S3).

*Pc: alentar a cuatro personas para que peleen* (FC 110, S3).

*Pc: es que tiene el estómago muy grande* (FC113, S3).

Como logramos ver, varios niños y niñas parecían tener claridad sobre el uso que culturalmente (o en su entorno) se le ha dado a este término, es decir, sabían que se podía emplear para de alguna manera manifestar o estimular la existencia de una riña o disputa entre dos o más personas en un momento cualquiera; de hecho, fue sorprendente, la manera en cómo uno de ellos lo expresaba claramente con la palabra “alentar”. Por su parte, en las demás intervenciones (FCs 99, 101, 104, 109 y 113) los participantes que no conocían el significado en contexto o que tal vez

les resultaba algo extraño, acudieron de manera ingeniosa a manifestar su postura de acuerdo a lo que creían, o se les parecía sonora, gráfica o físicamente, como aquel que graciosamente mencionaba que le sonaba a ponche, o aquel que la imaginaba como la silueta de una barriga o estomago grande.

De igual forma sucedió con otros términos como “banderiar”, “voltearepas”, “visajoso”, “tortugazo” y “casoso”, en los que muchos expresaron su significado en contexto, mientras que otros hicieron que el ingenio, la gracia y la recursividad se evidenciara una vez más.

Por ejemplo, “banderiar”:

*Pc: es cuando una persona se quiere desquitar de otra persona (FC 92, S3).*

*Pc: es cuando a una persona le dicen cosas feas (FC 93, S3).*

*Pc: cuando una persona es muy sapa (FC 94, S3).*

*Pc: hacer una banda con un grupo de personas o banderas comunes*

*(FC 95, S3).*

*Pc: bandear un lugar o zona (FC 96, S3).*

En los dos últimos fragmentos vemos que los participantes se dejaron guiar por lo que tal vez la raíz del término se les asemejaba al de la palabra *banda*, mientras que, en los demás aportes, hay un acercamiento a lo que dentro de su ámbito cultural (o costumbre paisa) significaría este término; es decir, a un obrar de mal gusto para dejar en evidencia a una persona por cualquier motivo.

“Voltearepas”:

*Pc: es cuando están insultando o traicionando a alguien (FC 535, S3).*

*Pc: es una persona que se dedica a voltear las arepas (FC 538, S3).*

En esta expresión la mayoría de los participantes coincidieron en señalar lo que literalmente significaría la palabra si se le buscara dentro de un diccionario convencional: voltear una arepa. Sin embargo, solo hubo uno de ellos que logró acercarse a lo que realmente significaría hablando dentro de su contexto, es decir, a estar de un lado y luego de otro con lo que respecta a opiniones o relaciones con otros.

“Torcido”:

*Pc: es cuando una niña se cree mucho y se cree la mejor, entonces le dicen torcida (FC 517, S3).*

*Pc: es cuando no sabes hacer una línea derecha (FC 518, S3).*

*Pc: una persona coja o sin pie (FC 519, S3).*

*Pc: es como algo o una cosa que de caerse está torcida (FC 520, S3).*

*Pc: significa cuando uno se tuerce (FC 521, S3).*

*Pc: es una raya torcida (FC 522, S3).*

*Torcido* al igual que el término *voltearepas*, refiere también a la transgresión o el abandono de uno de los bandos en que se está, solo que a excepción del fragmento 517, la mayoría de participantes, lo tomaron en modo literal dentro del vocabulario formal, es decir, lo vieron como una cosa que no está recta.

“Visajoso”:

*Pc: es cuando ve algo nuevo y lo quiere (FC 529, S3).*

*Pc: cuando alguien piso un charco (FC 530, S3).*

*Pc: es cuando están hablando de una persona y hace sino mirar y hablar, ahí está todo visajoso (FC531, S3).*

*Pc: es una persona que se cree mucho y cada vez que le compran algo es muy creído (FC532, S3).*

*Pc: cuando le traen a una persona una cosa, lo muestra y dice: “vean me trajeron esto y queda así” (FC 533, S3).*

De acuerdo a lo anterior el primer fragmento nombrado, daba la impresión de que el participante estuviese pensando y hablando de algo vistoso, y en el segundo, de algo pegajoso. Ello podría comprenderse, porque de cierta manera hay una relación sonora de las expresiones, en tanto terminan todas tres en la misma sílaba: oso. Por su parte, en los últimos tres fragmentos hay una concordancia con lo que en su contexto cultural significaría, en la medida que se han referido a las personas que les gusta llamar la atención o alardear en exceso de lo que poseen.

“Tortugazo”:

*Pc: es alguien lentejo (FC 523, S3).*

*Pc: es alguien que es muy lento y le dicen como tortuga (FC 524, S3).*

*Pc: una persona que es muy lenta (FC 525, S3).*

*Pc: es decirle a una tortuga gigante tortugazo (FC 526, S3).*

*Pc: es pegarle a la otra persona sin que se dé cuenta (FC 527, S3).*

*Pc: es un animal, pero le dicen así a una persona que les cae mal a los demás (FC 528, S3).*

Respecto a este término, aparecieron múltiples significados, aunque dentro de su contexto cultural este término es usado para referirse a un tipo de broma pesada que en ocasiones se juega entre las personas, especialmente los escolares; inclusive, solo los tres últimos logran hacer un acercamiento a lo que culturalmente connota. Los tres primeros participantes, por su parte, al parecer, la utilizaron para hacer una similitud entre una persona y la lentitud de la tortuga, por

tanto, se sirvieron de ella para calificar a otros como personas lentas en lo que hacen, piensan o dicen; más el del fragmento 526, añade ese toque gracioso, en tanto pone en evidencia aquello que imagina, es decir, lo pone en relación con una tortuga grande.

“Casposo”:

*Pc: es cuando una persona lo está ofendiendo diciéndole así (FC 193, S3).*

*Pc: ser persona no agradable, no con confianza y sin respeto (FC 194, S3).*

*Pc: es como decir mentiroso, sino que en otro idioma o frase (FC 195, S3).*

*Pc: es cuando uno hace algo y le dicen casposo (FC 196, S3).*

*Pc: es uno estar casposo (FC 197, S3).*

En esta última palabra, vemos que en la mayoría de participantes entienden que, *casposo* se le llama por costumbre a una persona poco propicia o que habla necedades o falsedades. Sin embargo, el último participante lo tomó en su forma más literal, al relacionarlo con padecer caspa.

Como pudimos apreciar, muchos de los niños y niñas, entendían y por tanto utilizaban tales expresiones, con lo que al parecer han acostumbrado a manejar culturalmente o en sus entornos más cercanos. Sin embargo, algunos inventaron significados distintos y hasta algo cómicos, pero valiosos y determinantes en lo que respecto a su forma de concebir el mundo se refiere.

Y en esta misma línea, en la que proporcionaron significados distintos, tal y como lo expresaba abiertamente el FC 195 con relación al término *casposo*, “es como decir mentiroso, sino que en otra frase o idioma”; hallamos en los niños y niñas, unos modismos (o dichos populares) como formas de expresión, que acentuaron aún más lo dicho acerca de su particular forma de pensar y hablar.

#### **4.1.3.1.2. Los modismos: una manera de compaginar**

Entre las frases que escuchamos como modismos y con las que, de hecho, observamos que compaginaban un poco más, encontramos las siguientes: “mirar rayado”, “montársela a alguien”,

“tirar caja”, “tener la mala” y “llevar en la buena”. Estas hicieron también de sus relatos algo exclusivo, porque les permitió salirse de los esquemas y reglas gramaticales para transmitir sus mensajes, con pocas palabras y de una manera más afín y personalizada entre ellos. Pues con los modismos se busca precisamente ello, desviar el significado literal para hacerse entender casi que, con un lenguaje figurado entre un grupo de personas. Así, por ejemplo, pudimos ver manifestado en lo siguiente:

“Tener la mala”:

*Pc: es cuando una persona no le gusta esa persona como amigo (FC 496, S3).*

*Pc: es cuando una persona dice “esta otra persona me cae gorda” o siempre pelean (FC 498, S3).*

*Pc: dos personas o amigas hacen algo que no le gusta o pelean, se separan y no se hablan durante unos días (FC 500, S3).*

*Pc: llevársela mal con una persona (FC 501, S3).*

*Pc: cuando alguien es muy intenso y le cae mal a alguien (FC 502, S3).*

“Llevar en la buena”:

*Pc: significa que nosotros nos llevamos muy bien (FC 375, S3).*

*Pc: dos personas que se llevan bien y no se insultan (FC 377, S3).*

*Pc: es llevarse bien con alguna persona y que son buenas amigas (FC 378, S3).*

*Pc: es no llevarle la mala a la otra persona, al contrario, hay un compañerismo (FC 379, S3).*

*Pc: es estar con esa persona en las buenas y en las malas. Estar con ella y no defraudarla (FC380, S3).*

Al revisar estos dos ejemplos, observamos que los participantes concordaron en sus aportes, acercándose incluso a lo que dentro de su contexto se le ha atribuido a estas frases, en tanto aludieron con ellas, a dos maneras de establecer vínculo con el otro, ya sea en una forma amistosa o por el contrario, con enemistad; por lo que fue muy común también, que para referirse a la una lo hicieran a partir de la otra, es decir por lo paradójico de sus significados.

“Mirar rayado”:

*Pc: es si a una persona le cae gordo o gorda, por ejemplo: que a una persona esté embarazada en la escuela (FC 407, S3).*

*Pc: es mirar feo a la otra persona y no quererla (FC 408, S3).*

*Pc: es mirar a alguien rayado por algo (FC 409, S3).*

*Pc: mirar a una persona que le cae a uno mal y la mira rayado (FC 410, S3).*

*Pc: es mirar feo a una persona que nos cae mal (FC 411, S3).*

“Montársela a otro”:

*Pc: es cuando uno se la monta a otra persona o amigo (FC 415, S3).*

*Pc: es ponerle problema a otro individuo o joderle la vida (FC 416, S3).*

*Pc: es cuando uno hace algo, uno mete al otro y se la monta ¡Siiiiii yo lo hago! (FC417, S3).*

*Pc: es caerle mal o pésimo al otro (FC 418, S3).*

*Pc: es cuando una persona le busca pelea a otra (FC 420, S3).*

*Pc: es llevarla en el hombro o en el carro (FC 422, S3).*

*Pc: es cuando dos personas comienzan a decirse puras groserías y uno comienza a decirle unas palabrotas (FC 423, S3).*

*Pc: es mantener diciéndole cosas al otro compañero o compañerita*

(FC 424, S3).

*Pc: es montarse en el cuello de alguien como en caballito (FC 426, S3).*

*Pc: uno hacer algo y echarle la culpa al otro (FC 429, S3).*

En estas dos últimas frases, que aluden también a una serie de acciones que se producen ante una falta de empatía, algo similar al significado de la expresión “*tenerle la mala*”, identificamos que efectivamente aparecía contextualizada por los niños y niñas, en tanto muchos de ellos coincidieron en el significado (claro está, visto desde su entorno barrial o familiar). Sin embargo, notamos la recurrencia a explicar los significados de estos, haciendo uso también de otros modismos tales como: “caerle gordo” y “caerle mal”. De ahí que vimos fijados unos mismos patrones, que se repetían, lo que hizo pensar, que entre ellos había tal apropiación y manejo de un mismo código, que les permitía una mayor conexión y afinidad para la comunicación y comprensión entre ellos mismos.

No por ello, dejamos de ver los diferentes significados, que en cambio emitieron unos pocos participantes, los cuales se ciñeron más bien, a lo literal, como lo hicieron en el fragmento 422 y 426, que señalaron la expresión *montársela a otro*, como la acción de transportar a alguien o algo en particular. O como también lo hallamos en el comentario 509, de la expresión “tirar caja” que también fue asumida en un modo literal:

“Tirar caja”:

*Pc: es una forma de reírse o reír. Ejemplo: ¡que risa jajaja! (FC 505, S3).*

*Pc: cuando uno se expresa con otra persona o más riéndose. Para expresar que está alegre (FC 506, S3).*

*Pc: cuando uno se ríe mucho y se le viene a la mente esa frase (FC 507, S3).*

*Pc: una forma de decir cuánto nos reímos o cuando hacemos una carcajada (FC508, S3).*

*Pc: cuando uno se ríe mucho y dice ¡que tiradero de caja! (FC 510, S3).*

*Pc: tirar una caja o una caja dañada (FC 509, S3).*

En este último, como en los anteriores ejemplos, encontramos que además de los significados dados literalmente o no, hay cierto grado de implicación de los participantes, en tanto incluyeron la expresión “uno”, para dar a entender que en algún momento lo había vivido; lo que a su vez demostró nuevamente, que todo lo que ellos nombran, hace parte de sus experiencias, y que ahora se han visto reflejadas en estas narraciones, en tanto es desde la experiencia de donde les ha sido posible hablar y significar. De hecho, en el fragmento 417 del ejemplo de “montársela a otro” el participante lo reconoce abiertamente al decir que él lo hace.

#### **4.1.3.1.3. A manera de neologismos<sup>44</sup>**

A propósito de su peculiar forma de pensar y expresarse, también fue posible ver la forma en que los niños y niñas hacían invención de otros términos tales como “burlativo”<sup>45</sup> (FC142, S3), “discriminación escolar”<sup>46</sup> (FC 77, S2), “ponche” que líneas atrás fue citado para relacionarla con la palabra “bonche”, o como las palabras “Marranuel” y “sobreapodos”, en tanto fueron expresadas para explicar lo que consideraban como un *apodo*, así:

“Apodo”:

*Pc: es un sobreapodo (FC 66, S3).*

---

<sup>44</sup> “Se entiende por neologismo a un vocablo nuevo que no hace parte del compendio léxico estándar de un idioma pero que se crea con la necesidad de referirse a una cosa o situación real y tangible que carece de una palabra con la cual ser designado. Así, un neologismo es una palabra creada para referirse a algo nuevo y que carece de un vocablo con la cual ser referida en determinada lengua. Su formación, por lo general, se realiza atendiendo a las reglas morfológicas de creación de palabras y las etimologías de los elementos compositivos, prefijos y sufijos para dar un sentido coherente y significativo al nuevo vocablo [...] Neologismo es una palabra formada por sufijo -neo- que significa nuevo, por el lexema griego *lógos* (λόγος), que significa palabra y por la terminación -ismo-, que proviene del latín -ismus-, y este del griego *ismós* (ισμός) y es un sufijo con el cual se forman algunos términos en español.” (Merchan, s.f). Los Neologismos son aquellos que también emergen oponiéndose a las palabras que han caído en desuso; de ahí que marcan una ruptura a lo tradicional. Dentro de los Neologismo también aplican aquellas las palabras a las que cuyo significado se les ha cambiado.

<sup>45</sup> Neologismo por Sufijación (Tipos de Neologismo, 2016).

<sup>46</sup> Neologismo por Sintagmación (Tipos de Neologismo, 2016).

**Pc:** es como decir a una persona un apodo, que no es de ella. Por ejemplo:

*Nico... Nicolás, Nicol... Nicole, Paola... Pandereta (FC 67, S3).*

**Pc:** es cuando un niño se llama Emanuel y le dicen “Marranuel” (FC 68, S3).

Y así como estos ejemplos, hubo también otros momentos para los cuales además de palabras ocurrentes, hubo nuevos y distintos significados, que, en lugar de señalarlos como errores, se destacaron aquí como otras formas de elaboración en los participantes:

“Bronca”:

**Pc:** es un niño brabucón y malo (FC 166, S3).

“Bonche”:

**Pc:** es un tipo de líquido rojo que sabe a cerveza (FC 99, S3).

**Pc:** es una comida (FC 101, S3).

**Pc:** cuando uno está gritando bonche en un estadio (FC 102, S3).

**Pc:** es cuando una persona es muy barrigón y gordo (FC104, S3).

**Pc:** es que tiene el estómago muy grande (FC113, S3).

“Frentero”:

**Pc:** es alguien que es un frentón y tiene un defecto (FC 306, S3).

“Gafufo”:

**Pc:** es cuando tiene mal olor (FC 312, S3).

“Golió”:

**Pc:** es comer mucho y nunca estar lleno. (FC 313, S3)

“Dialogar”:

*Pc: es una persona que le gusta por ejemplo contar cuentos, libros, temas y revistas. (FC 278, S3)*

“Inclusión”:

*Pc: es una conclusión o algo más (FC 349, S3).*

“Solidaridad”:

*Pc: es como estar solo (a), que casi no le gusta estar con nadie (FC 490, S3).*

“Matoneo”:

*Pc: es cuando una persona tiene demasiados cadáveres (FC 389, S3).*

*Pc: es cuando un grupo de armados van y buscan personas o matan puras personas y lo hace casi a diario (FC 390, S3).*

*Pc: es cuando varias personas están peleando y dicen: ¡ay, esas personas se están matoneando! (FC 391, S3).*

*Pc: es cuando uno va a matar a alguien (FC 392, S3).*

Descubierta esta terminología y los modismos como una manera de expresión ingeniosa, recursiva, cómica, afín y peculiar entre los participantes, determinamos que lo que ellos hicieron, fue emplear una serie de neologismos, en tanto idearon palabras nuevas como también otros significados, que permitieron de alguna manera, acercarse a lo que tal vez no le hallaban relación alguna o que de otra forma no lograban nombrar.

Dicho de otro modo, y al igual que como en la obra (literaria) de *Alicia en el país de las maravillas* y *Alicia a través del Espejo*, en donde las palabras funcionaban con el sentido que los personajes les otorgaban; lo que hicieron los niños y niñas en este paraje, fue aventurarse a construir algunas palabras y otorgarles su propio sentido. Lo que para efectos de esta investigación resultó valioso en la medida que lo que se buscaba, era precisamente escuchar otros nombres posibles o incluso significados, que se le pudieran atribuir a lo que ciertamente hasta ahora se le ha nombrado como violencia entre escolares.

Aun así, entre el ingenio y la creatividad, es necesario reconocer que hubo también en los participantes, un neologismo que, aunque no fue de su autoría, su uso frecuente dejó mucho que pensar, y obedece precisamente al *bullying*. Pues este, al ser un término recientemente consolidado en la lengua española, y al ser incluso uno de los fenómenos más investigados y mencionados por los medios de difusión en los últimos años, y continuamente abordado en las problemáticas convivenciales que se presentan en el entorno escolar; se muestra aquí como uno de los neologismos más nombrados por los niños y niñas, para explicar lo que sucede en las relaciones entre escolares.

Ahora bien, en el horizonte de identificar las maneras en que nombraban la violencia entre escolares y por ende desvelar los sentidos atribuidos a la misma, más que aportar a una definición única y cerrada del fenómeno en cuestión, lo que logramos al escuchar todas estas palabras, frases o neologismos en los participantes, fue acercarse a lo que como estudiantes habían vivido en su cotidianidad; lo que confirmó una vez más, que para los niños y niñas era más factible nombrar y hacer sus propias elaboraciones de la violencia, desde sus propias experiencias.

En esta medida y a manera de hallazgo, aunque muchos de los sentidos fueron orientados desde lo que literal, convencional y culturalmente se ha establecido, pareciera ser que para los niños y niñas no es suficiente la conceptualización que les viene impuesta desde afuera; sino que ellos mismos, como pudimos ver en este apartado, se autorizan a nombrar nuevas palabras y a crear significados, lo que da cuenta de unos modos distintos y particulares de ver y concebir el mundo, en especial la violencia entre escolares.

Por un lado y de manera individual, demostraron que ellos mismos pueden tejer sus propios sentidos, desde lo que se les parece, les suena o se les ocurre, haciendo uso de su ingenio y creatividad. Por otro lado, y de manera colectiva, mostraron su capacidad para establecer un mismo lenguaje o código (mediante los modismos) en el que de un modo figurado pero compartido, fijaron unos sentidos que les permitía entenderse entre ellos mismos.

Ahora bien, si para algunas palabras les era posible hallar un significado distinto al común o al literal, para luego ponerlos a circular; es posible que para la violencia lo hicieran también. De esta manera convendría entonces mirarla no desde un significado único y universal, sino más bien desde unos sentidos diversos y porque no, abiertos a lo plural; aunque desde cada colectivo sea asumida de un modo particular.

#### **4.1.4. De las palabras convencionales y otras maneras de nombrar**

Si bien muchas de las formas de expresión, percibidas en los niños y niñas, obedecieron a neologismos, modismos y expresiones populares, es de reconocer que hubo también, (no solo en el ejercicio del lexicón, sino también en otros momentos) otra serie de términos que un poco más formales, permitieron explorar otras maneras de nombrar y significar.

Para precisar un poco más, estas maneras de nombrar, hicieron posible que, significados de palabras como agresión, compartir, amistad, peleas, entre otras, que por cierto son más convencionales, se expresaran utilizando otro tipo de recursos como: la ejemplificación, el antónimo, el adjetivo y la anécdota.

##### **4.1.4.1. La Ejemplificación: una manera práctica y esclarecedora de nombrar**

Esta es precisamente una de las maneras más recurrentes y predominantes, con las que se lograron expresar los niños y niñas, y con la cual hicieron más ilustrativas las explicaciones o aportes dados a propósito de la violencia entre escolares.

Dicho de otro modo, las ejemplificaciones permitieron decir de una manera más concreta lo que no lograban nombrar de otra forma. Esto lo percibimos, no solo con el ejercicio del lexicón, sino también en otros momentos, donde hicieron numerosos aportes, de los cuales ya algunos fueron citados, pero en otros expresaron lo siguiente:

“Amenazar”:

*Pc: es cuando alguien se pone a pelear con otra persona y le dice, por ejemplo:*

*“si no me da la plata, le mato a la familia” (FC 40, S3).*

“Bacano”:

*Pc: es como decir que voy a ir al centro y voy a comprar unos zapatos y dice ¡ay*

*que bacana esta camisa! (FC 89, S3).*

“Bullying”:

*Pc: es lastimar verbal, física o mentalmente a uno. Por ejemplo: pegarle y*

*meterle miedo para que no diga nada (FC117, S3).*

“Cascar”:

*Pc: un ejemplo es cuando dos mujeres pelean, se cogen del pelo y ahí es donde se*

*cogen y se cascan (FC 186, S3).*

“Chimba”:

*Pc: una persona que hace algo bueno y dice: ¡que chimba! (FC 202, S3).*

“Ciberbullying”:

**Pc:** *es por ejemplo, que uno sube una foto al Facebook y otras personas la ven y le dicen gorda, fea, etc. (FC 215, S3).*

“Defender”:

**Pc:** *es apoyar a esa persona que se están metiendo con ella o él. Por ejemplo: no burlarse de ella o él (FC 256, S3).*

“Respeto”:

**Pc:** *es cuando uno le pega a un adulto y le dicen: “respete a los mayores” (FC 466, S3).*

**Pc:** *significa, por ejemplo, una persona está hablando con otra y le habla con respeto y no gritado (FC 467, S3).*

“Desquitar”:

**Pc:** *Cuando una persona agrede a alguien, la otra persona dice “me voy a desquitar”, y eso significa que él también lo va agredir (FC 269, S3).*

“Gozárselo”:

**Pc:** *por ejemplo: una persona se cae y algunas personas se ríen, se lo gozan (FC 323, S3).*

“Grosería”:

**Pc:** *decir palabras feas que pueden herir los sentimientos de las personas. Ejemplo: casposo, cuatro ojos, bobo, inútil, etc. (FC 328, S3).*

*P07: a mí me gustó esta foto porque los niños le están haciendo bullying y lo que no saben es que el otro se puede sentir mal y ellos no lo saben decir. Bullying es por ejemplo cuando le tratan mal y él se siente mal porque él no está haciendo nada y lo ofenden a él (FC 30, S1).*

*I: ¿Por qué crees que están peleando?*

*P09: yo pienso por ejemplo que estaban haciendo una actividad en el salón y el niño no supo hacerla, entonces lo están cascando en el descanso porque no sabe (FC 52, S1).*

*P09: puede ser que alguien esté cumpliendo años, y a ese mismo le están haciendo una fiesta. Entonces todos están compartiendo con ese mismo alumno.*

*I: ¿qué es para ti compartir?*

*P09: por ejemplo, es estar con una persona al lado y disfrutar de todos al mismo tiempo (FC 61, S1).*

Como vimos en los fragmentos anteriores, hubo un uso frecuente de ejemplificaciones, ya que efectivamente los participantes utilizaron la expresión “por ejemplo”, para marcar y hacer una introducción a lo que sería una explicación más concisa. Sin embargo, no fue la única que emplearon, hubo protagonismo también del “como si” para expresar como los niños y niñas se acercaban a narrar situaciones o experiencias más concretas desde allí.

Estas ejemplificaciones fueron una excelente herramienta para nombrar aquello que no sabían o que de otra manera no encontraban como expresar, pues se sirvieron de ellas para hacer de las situaciones algo más ilustrativas, reales y concretas; lo que desde luego dio más fuerza a sus argumentos, en tanto pudieron validar lo que de cierta manera atribuían a la violencia independientemente de cómo fuera nombrada, es decir, como maltrato, agresión, bullying, pelea, discriminación, entre otras; pues para cada una de ellas traían ejemplos y con esos mismos

esclarecían lo que en cierto forma, también se había constituido como sus propias experiencias en la escuela.

Dicho de otro modo, fue la manera más práctica de esclarecer el sentido de lo que querían decir. Con los ejemplos sacaron partido a lo dicho, puesto que muchas veces con lo dicho no era suficiente para hacer ver el sentido de lo que querían decir. Así gracias a las ejemplificaciones, podemos afirmar que a veces para explicar una palabra se hace necesario recurrir a otras para dejar claro ese sentido de lo que se quiere decir.

Y así como la ejemplificación fue uno de las maneras más frecuentes para esclarecer y respaldar sus respuestas, también lo fue la antonimia, pues desde ésta los niños y niñas encontraron la manera propicia para nombrar lo que no sabían, en tanto recurrieron a hacerlo desde la diferencia o, dicho de otra forma, desde un sentido opuesto.

#### **4.1.4.2. El Antónimo: una manera de nombrar desde la diferencia**

Con frecuencia escuchamos en las narrativas de los estudiantes, una particular forma de nombrar y significar, en la que para hacerse entender acudieron a la lógica de los antónimos. Para hablar de *pelea*, por ejemplo, lo hicieron desde la noción de *compartir* y de *amistad*, es decir, partieron de lo opuesto para poder referirse a ella o viceversa:

*P02: todos ahí son muy amigos y están jugando ahí felices sin pelear y se ayudan entre sí.*

*I: ¿Por qué dices que son amigos o hay amistad ahí?*

*P02: Porque no están peleando (FC 62, S1).*

*P15: ahí hay paz y armonía (FC 8, S1).*

*P10: yo vi mucha amistad, respeto, que no están peleando y que se quieren mucho. Que están en el colegio (FC 19, S1).*

*P17: los niños están compartiendo entre sí, sin pelear, sin agredirse, sin hacerse bullying, y eso es bueno, porque si no se hace ninguna de esas cosas, hay buen compañerismo (FC 39, S1).*

Así, para ellos *compartir* significaba no pelear. Lo mismo sucedía con la palabra *amistad*, pues según lo dado a entender, ésta es posible cuando no hay *pelea*. Inclusive, al interrogarles por otras formas de interacción que percibían en la escuela y entre los mismos estudiantes, los niños y niñas nombraron la *paz* y la *armonía*, pero de nuevo se apoyaron en explicarlo desde la acción de no pelear.

*P15: la paz.*

*I: ¿por ejemplo, de la paz qué observas, qué escuchas?*

*P15: cuando los amigos no pelean con nadie, entonces se vive como con paz y armonía, no pelea con nada, no buscan pleito (FC 10, S3.1).*

Relatos similares hallamos al solicitar directamente explicación por lo que para ellos representaba *la armonía*, lo que permitió interpretar que ésta y las tres nociones mencionadas anteriormente (*compartir, amistad, y paz*), eran entonces para ellos ausencia de *pelea* o viceversa.

*Pc: armonía, es cuando todas las personas no pelean y siempre se quieren (FC 446, S3).*

*Pc: es que entre un grupito se respete y no peleen (FC 70, S3).*

*Pc: grupo de amigos en paz y felices y sin pelear (FC 72, S3).*

*Pc: es cuando todo está sin pleito (FC 77, S3).*

Algo similar, sucedió cuando de significar lo “bueno” y lo “malo” se trató. Una muestra clara, la obtuvimos al interrogarlos por expresiones que utilizaban frecuentemente en las relaciones con sus pares “llevar en la buena” y “caer bien”, las cuales explicaron de la siguiente manera: la primera, “es no llevarle la mala a la otra persona, al contrario, hay un compañerismo” (Pc, FC 379,

S3); la segunda, “que para esa persona tú no eres malo, tú eres alguien que sabe que nunca te va a fallar” (Pc, FC 177, S3).

Al analizar lo que consideraban como “bueno” y “malo”, llamó la atención la manera en que estas dos palabras, se convirtieron en los calificativos preferidos por los niños y niñas para clasificar gran parte de los términos nombrados por ellos mismos o abordados en el ejercicio de aproximación a los sentidos que atribuían a la violencia entre escolares, el fenómeno en cuestión.

Así dentro de lo “bueno” fueron agrupados términos tales como: respeto, tolerancia, compañero, compartir, paz, amistad, amigo, amor, armonía; y entre lo “malo” fueron incluidas: bullying, cyberbullying, pelea, agresión, discriminación, maltrato, insulto, cascar, tortugazo, fastidiar, discutir y amenazar entre otras. Al primer grupo le nombraron como “palabras buenas”, “palabras representativas” o “palabras ejemplares”. Al segundo grupo le asignaron el nombre de “malas cosas” “malas palabras” “malas decisiones” “malas compañías”, “malas influencias” argumentando que provenían de las malas palabras y que se trataban de algo muy malo, cuyas consecuencias desembocaban en el suicidio, el maltrato o en cosas malas.

Ahora bien, si el *bullying*, *el maltrato*, *la agresión* y *la pelea*, por retomar solo algunas de las palabras significadas y que fueron empleadas por los participantes para aludir a la violencia, son asociadas casi que, en su mayoría al accionar malo; podría interpretarse que para los niños y las niñas la violencia es algo *malo*. Además, si aplicáramos la lógica de la antonimia, característica visible en sus relatos, podríamos decir de otra forma, que la violencia para ellos es también: todo lo que no es bueno. Así la violencia tendría entonces como una connotación más de lo malo.

#### **4.1.4.3. El adjetivo: una manera de calificar y clasificar**

Además de los calificativos “bueno” y “malo” que emplearon preferencialmente para agrupar o catalogar varios de las palabras nombradas, otra forma particular en que los participantes

presentaron los nombres en relación a la violencia entre escolares, fue agregándoles una serie de adjetivos que en cierto modo se correspondía con unas maneras de clasificar o tipificar. Así por ejemplo mencionaron: “maltrato” unas veces acompañado del adjetivo “psicológico” o “escolar”. En otras mencionaron “agresión”, pero junto a adjetivos como “física” y “verbal”, entre otros.

Esto permitió pensar que al igual que como sucedía con la palabra *bullying* y las *frases de censura* mencionadas líneas atrás, los niños y niñas lo que estaban haciendo nuevamente era reproducir esas maneras de clasificar y tipificar, tal vez aprendidas de los docentes o de los discursos que circulan a nivel institucional.

#### **4.1.4.4. La anécdota: una manera breve de nombrar, pero enriquecedora**

Breve pero enriquecedora, la anécdota fue otra de las maneras utilizadas por los niños y niñas para aproximarse a nombrar la violencia entre escolares. Esta estuvo presente en varios momentos, sin embargo, tuvo su pico más alto al finalizar los últimos encuentros, quizás como resultado a la confianza ganada en el terreno de las conversaciones, en las que, para acercarse a dar algunos nombres respecto a la violencia entre escolares, los participantes narraron sin reservas sus propias experiencias.

Así fue que para hablar y dar a entender lo que atribuían al *bullying* dos de los participantes expresaron lo siguiente:

*P29: Un día fui yo a mi escuela y todos los días me hacían bullying, me decían que yo era mera bananin, que yo era mera chilindrina y todo tipo de cosas. Un amigo me dijo: ¡hola! Y yo le respondí: hola eres el único que no me hace bullying. Y él respondió: no me importa, lo que importa es ser amigo tuyo*  
(FC 7, S4).

*P25: A mí en mi país Venezuela me discriminaban por mi color, también no me dejaban jugar en los juegos que hacían en mi escuela porque yo era negro y allá*

*me hacían bullying los de sexto grado y los de mi salón. También me gustaba una niña en Venezuela, una vez yo le dije que me gustaba y a ella no le importó porque creía que era broma y yo todos los días le llevaba chokolatinas y las botó. Ahora no creo en el amor (FC 3, S4).*

Por lo que apreciamos en estas dos anécdotas, es que a los participantes les sucedieron episodios similares en los que afirmaron haber recibido rechazo o discriminación de parte de sus compañeros de escuela, por los constantes comentarios que recibían, lo que les permitió nombrarlo luego como *bullying*. Allí percibimos una correspondencia con lo que desde el sentido común, pero también desde distintas perspectivas,<sup>47</sup> se ha concebido como bullying (acoso escolar o maltrato al que se ve sometido continuamente un alumno por parte de sus compañeros); al tiempo que observamos cómo estas historias venían cargadas de afectos y sentires, en tanto expresaron por ejemplo, el valor que tenía para ellos, el hecho de que en estas circunstancias hubiera existido personas que quisieron hacer vínculos con ellos, ya sea como amigos o cualquier otro vínculo marcado por el amor, el afecto o la empatía.

No obstante, y entre otras historias en la que rememoraban lo vivido en la escuela, hubo intervenciones en las que más que hablar en relación a la *violencia*, se enfocaron a expresar otros sentires y afectos, desde lo opuesto a ella, es decir desde la *amistad*.

*P02: Yo tuve una amiga que fue muy buena conmigo, ella fue una amiga muy especial para mí porque ella era muy amorosa, cariñosa y siempre me decía que me quería mucho. Y fue una persona que yo quise mucho, mi amiga se llamaba Luciana, pero ella se murió y eso fue muy triste para mí. Yo todos los descansos lloraba, ella murió de cáncer. Yo la quería y antes de que ella murió, yo veía que su cabello se caía poco a poco, yo me ponía muy triste por eso y ella siempre*

---

<sup>47</sup> “Dan Olweus (1983), uno de los pioneros en la investigación, lo define como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un/a alumno/a contra otro/a, al que escoge como víctima de repetidos ataques”. (Collell y Escudé, 2006, p. 9)

“Son todas las actitudes agresivas, intencionales y repetidas que ocurren sin motivación evidente, adoptadas por uno o más estudiantes contra otro, causando dolor y sufrimiento y ejecutadas en una relación desigual de poder, haciendo posible la intimidación de la víctima” (López y Saavedra, citados en Ramírez, 2017, p. 345), una reseña sobre el texto de Héctor Gallo: “Violencia escolar y autoridad: El bullying desde la perspectiva psicoanalítica”.

*salía conmigo a descanso y ella me invita a dulces. Y fui a su entierro y lloré mucho. Yo tuve una amistad muy bonita con ella. Porque ella fue una persona con la que pude contar, ella me tuvo mucho respeto, yo la quise mucho, yo la quería como una hermana y la sigo queriendo así esté muerta (FC 2, S2).*

Aquí observamos como en prelude de la *amistad*, el participante además del afecto manifestado hacia un ser especial, trajo consigo otros sentires con los que expresó aflicción y tristeza, al conmoveerse por el sufrimiento y la partida de un alguien, a quien además atribuyó una serie de actitudes y cualidades que de otro modo resultaron siendo algunos valores que describían (de manera implícita) la *amistad*: el amor, el cariño, la bondad, el compartir, el respeto, la compasión y la incondicionalidad.

Además de la importancia que le atribuyeron a la amistad y a los amigos por ser tal vez con quienes podían sentirse acogidos y formar vínculos cargados de afecto, en otros relatos, llamó la atención lo significativo que resultaba para los participantes la intervención de los maestros en distintos momentos, especialmente en situaciones de conflictos o diferencias entre los estudiantes como en los siguientes casos:

**P36:** *...Llego el siguiente día y mis compañeros me hicieron comentarios muy estúpidos que a mí me dieron demasiada rabia. Pero lo mejor fue que Claudia (profesora) los regañó y así me dejaron en paz (FC 8, S4).*

**P17:** *...un compañero del salón nos empezó a molestar y se nos empezó a tirar encima de la espalda, le dijimos que nos dejara de molestar y nos tuvimos que esconder. Cuando nos encontró nos metimos en el baño, cuando yo entré en un bloque del baño él se metió en el baño y cuando yo me estaba bajando la pantaloneta él se metió debajo de donde yo estaba. Le dijimos al profesor y el profesor le hizo formato AIS (FC 4, S4).*

**P35:** *Un día yo estaba en el colegio y estaba jugando con mis amigas y me preguntó un niño: ¿cómo te llamas? y le respondí: mucho gusto Nicol Xamara. Me dijo: ¡hola Nicol! ¿quieres ser mi amiga? Yo le dije: no te conozco y no me gusta tener amistades de hombres. El niño se enojó conmigo. Al día siguiente me encontré con él y me dijo: ¡hola Zanahoria! Y yo le dije: yo no me llamo así. Respondiéndome groseramente dijo: como no soy tu amigo te pongo apodos. A mí no me gustó lo que él estaba haciendo, entonces fui donde la profesora y le dije lo que había pasado y ella me respondió: ve y le dices que venga. Entonces yo fui y lo llamé. Entonces la profe nos llevó donde la coordinadora y le dijimos lo que había pasado, entonces el niño delante de la profe y la coordi me pidió perdón, yo le acepté sus disculpas, pero le dije que no lo volviera a hacer ya que no me gustaban los apodos y él dijo bueno y nunca jamás me volvió a decir zanahoria*  
(FC 9, S4).

**P09:** *Un día yo estaba con unos compañeros en el salón. Mientras la profesora estaba ocupada afuera, yo les dije a algunos compañeros que si íbamos a crear un grupo en el WhatsApp y mis amigos dijeron que sí. Todos pusieron su número en el cuaderno y al siguiente día unos compañeros que son niños empezaron a decir cosas feas, por ejemplo: que lo van a cascar en la salida, que lo van puñaliar con una navaja, que le van a callar la boca, etc. Pasaron los días y la profesora Carolina se enteró, hasta que nos reunimos todos con los papás y todo, y mis compañeros y yo le dijimos todo de los hombres que eran cinco y de las mujeres que eran cuatro. A los hombres que estaban hablando más violentos les hicieron formato AIS, a las mujeres que solamente miraban los mensajes les hicieron una citación hasta que se arregló el problema. La profe Caro le dijo a la coordinadora y en ese momento todos los que estaban en el grupo hicimos talleres de convivencia y a cada uno nos dijeron que nos sentáramos a hacer talleres y cada uno cumplió su compromiso de hacerlos bien y al fin todo se solucionó* (FC 11, S4).

En estas anécdotas efectivamente percibimos una serie de conflictos o diferencias presentadas entre estudiantes, predominando en ellas las ofensas verbales que, en lugar de aportar, desfavorecían las relaciones interpersonales o vínculos afables entre escolares. Ante estas escenas narradas, notamos que el maestro jugaba un papel muy importante, pues las intervenciones que ellos hicieron, permitieron de alguna manera dar fin a dichas situaciones, lo que resultó significativo para los participantes.

Y es que precisamente esa es la función que debe asumir el maestro, que pensada incluso desde el psicoanálisis podría decirse, consiste en relativizar esos significantes<sup>48</sup> (en este caso, palabras tal vez ofensivas o poco constructivas para los sujetos que las reciben) en otros que ayuden a crear otras posibilidades de ser, estar en el mundo y relacionarse con los demás. Además, el maestro está llamado también a cumplir esa función de acogida, basada incluso en el afecto, la empatía y más aún desde el lugar de la palabra, poniendo a circular allí donde había solo palabras de ofensa, otras palabras memorables, que rectifiquen y le hagan saber a los escolares el valor y el reconocimiento que tienen como sujetos y que les ayuden a pensarse y relacionarse de otra manera frente a los demás, aprendiendo a canalizar además otros sentires como la rabia, enojo o disgusto que a veces emerge en el encuentro con los otros y que se hicieron evidentes también en aquellos ejemplos.

He aquí, un sentido hallado en los niños y niñas frente a la violencia entre escolares, en tanto es en ella que los maestros intervienen o asumen el papel de mediadores para favorecer las relaciones vinculares entre los mismos. Esto, aunque no lo dijeron explícitamente, se hizo evidente en la medida que para ellos fue importante, o por lo menos lo hicieron ver así, que el maestro se apropiara de las situaciones e interviniera para poner otros significantes y ofrecer otras posibilidades de relacionarse con el otro, ahí donde se interponían acciones violentas, que necesitaban de alguna manera ser reguladas para la convivencia y la vida en sociedad.

---

<sup>48</sup> “El significante (S1) es una marca singular de goce o rasgo subjetivo que aparece como: una letra, frase, oración, gesto, palabra o actos sintomáticos que por sí solo no significa nada; solo adquiere sentido a través de otro significante (S2). Un significante (S1) puede ser una palabra que proviene del Otro materno de la cual el sujeto no sabe su significado preciso, se requiere que de un Otro advenga una palabra (S2) para que el sujeto construya una significación” (Fernández, 2017, p.9).

En conclusión, podríamos decir que este apartado reúne varios asuntos interesantes. Por un lado, destaca que, en los niños y niñas, no existe barrera para nombrar aquello que aún no encuentran como hacerlo, pues ellos se las ingenian de tal forma que le apuestan incluso a construir su propio código con el que ellos mismos logran comunicarse y relacionarse, lo que da lugar a unos sentidos singulares de ver y concebir el mundo. Aquí, por ejemplo, no se agotaron los recursos, sino que se vieron enriquecidos por el uso de modismos, neologismos, ejemplificaciones, anécdotas y otras maneras en las que incluyeron el antónimo y el adjetivo.

En el caso de los modismos pudo verse el manejo de expresiones de uso común, pero con un significado generalmente interpretado en sentido figurado, con el cual hicieron de su comunicación algo peculiar.

Si bien se han apropiado de algunas palabras y significados constituidos desde el sentido común, ellos mostraron también su capacidad de empalabrar el mundo, no solo valiéndose de ello, sino también de recursos como los neologismos, con los que se autorizaron a crear otras palabras para otorgarles sus propios significados y ponerlas a circular, pues al parecer no es suficiente lo que de afuera les ha venido instaurado.

La ejemplificación por su parte fue uno de los recursos más apropiados y característicos de los participantes, porque con ella lograron dar a conocer y esclarecer el sentido de lo que querían decir, respaldar y defender sus posturas, además que consiguieron con ello tornar sus experiencias en algo más concreto, real y verídico, de hecho, para que otros pudieran comprenderlo más. Dicho de otro modo, la ejemplificación ayudó a ver los sentidos, es decir, en tanto se presentó aquí como un aliado en la comprensión de los mismos, pues fueron como el complemento a lo que de otra forma no se alcanzaba a decir.

El antónimo, por su parte, permitió ver otra forma en que se puede atribuir sentido a las cosas, es decir desde otras lógicas, pero esta vez desde el lado opuesto. Así por ejemplo la violencia fue atribuida a lo *malo*, que en otras instancias sería lo contrario de lo *bueno*.

Con la anécdota la narrativa tomó más fuerza, en tanto permitió recoger de las experiencias de los participantes momentos sustanciales en los que logramos percibir que para ellos no todo es violencia, pues también albergan ideas distintas respecto a las relaciones entre escolares, es decir, para ellos también hay otras formas de establecer vínculo con el otro, basadas en el afecto, la amistad, la incondicionalidad, el respeto, la compasión, entre otras, a las cuales atribuyeron importancia; dejando ver así, que los sentidos a veces devienen afectos, emociones, actitudes y valores, en tanto se tornan significativas para el que las vive.

## 4.2. LO QUE OPERA EN LOS SENTIDOS ATRIBUIDOS A LA VIOLENCIA ENTRE ESCOLARES

En el anterior capítulo, hicimos un acercamiento a las maneras en que los niños y niñas nombran la violencia entre escolares, lo que permitió hallar no uno sino varios sentidos atribuidos a dicho fenómeno. Aun así, hubo otros asuntos que en este apartado haremos más visibles, en tanto tuvieron una marcada presencia dentro de lo nombrado y significado, y que, por supuesto debieron tenerse en cuenta para comprender aquí lo que opera, actúa o se mueve en los sentidos atribuidos por los participantes a la violencia entre escolares, es así que la ética fue hallada como elemento fundamental para entender las posiciones que ellos asumen frente a la vida y en las interacciones con sus compañeros.

Es de anotar que la lectura de la obra de Mèlich (2010) “*Ética de la compasión*”, resultó ser clave para comprender la ética, como eso que opera en aquellos sentidos atribuidos por los niños y niñas a la violencia entre escolares, especialmente desde lo que nombraron como bullying, pelea, maltrato, discriminación y agresión, aunque también desde la amistad y el compartir, como otras formas de interacción distintas u opuestas a la violencia desde las que también hicieron alusión.

Desde esta perspectiva de la *ética de la compasión*, analizaremos también lo que como moral se presenta cuando institucionalmente se establecen unas formas del deber ser, al tiempo que pondremos en consideración con la ética para entender cómo es que entre ellas surge una tensión, pues hay ocasiones en las que en distintas situaciones cotidianas escolares se responde desde unas gramáticas preestablecidas, mientras que en otras no. Así, en el caso de los participantes y en los sentidos atribuidos a la violencia entre escolares, se percibieron otras respuestas en las que por ejemplo, para hacerle frente a los conflictos escolares, no precisaron solo de lo normativo sino de la ética y la compasión.

## 4.2.1. ¿Cómo opera la ética en los sentidos que los niños y niñas atribuyen a la violencia entre escolares?

### 4.2.1.1. Una conciencia del otro

*La atención al otro, la respuesta a su llamada, la responsabilidad, es lo que nos permite «humanizar la civilidad»*

*(Bárcena y Mèlich, 2000, p.54).*

Como enunciábamos en el primer capítulo, unas de las maneras más recurrentes en que los participantes nombraron, significaron y por ende atribuyeron sentido a la violencia entre escolares, fueron aquellas con las que al mismo tiempo describieron unas formas de interacción entre ellos. Esta serie de interacciones a las que llamaron pelea, agresión, discriminación, maltrato y bullying, se vieron atravesadas por una constante en la que casi siempre hubo una *consciencia del otro*, en tanto se refirieron a ese *otro* como un indefenso, como un alguien que se siente mal, que se ofende, pero también que se entristece, sufre y se aflige, es decir, como un alguien que inquieta o conmueve de alguna manera. De acuerdo con esto, advertimos entonces una presencia de lo que Mèlich (2010) llama ética, en el sentido de que es “una relación en la que el otro, que siempre es un otro singular, irrumpe en mi tiempo desde su radical alteridad. En el «acontecimiento ético» el otro me asalta, me reclama y me apela” (p. 35).

Al verse inquietados o conmovidos por un *otro*, los niños y niñas permitieron dar cuenta que lo que estaba operando en ellos era una *ética*, pero no una *ética* cualquiera, sino una que emerge como respuesta al sufrimiento del otro, que en otras palabras sería una *ética de la compasión*; en tanto es la compasión la que le da sentido y no lo normativo que es con lo que muchas veces las personas tendemos a confundirlo. Así Mèlich (2010) señala lo siguiente:

Somos animales éticos porque somos finitos y contingentes, porque el sufrimiento (el propio y el de los demás) es una presencia inquietante. En último término, la ética no tiene sentido ni por su fundamento (que no posee), ni por su normatividad (puesto que no da normas), sino por la compasión (p. 36).

Ahora bien, si la ética es una “relación compasiva” tal y como lo señala Mèlich, cómo es que opera en los participantes, que demostraron con sus relatos ser constantemente asaltados y apelados por el padecimiento de otros. En el siguiente apartado nos ocuparemos de ello, es decir, de hacerlo visible, para así comprender un poco lo que opera en esos sentidos atribuidos por ellos a la violencia entre escolares.

#### **4.2.1.2. Una postura ética en los distintos nombres y sentidos atribuidos a la violencia entre escolares**

*P08: ...los niños le están haciendo bullying y lo que no saben es que el otro se puede sentir mal y ellos no lo saben decir. Bullying es por ejemplo cuando le tratan mal y él se siente mal porque él no está haciendo nada y lo ofenden a él*  
(FC 30, S1).

*P26: me llamó la atención porque había bullying y maldad. Porque el niño que está atrás por la pared, le está pegando calvazos, y el niño que está sentado se siente muy mal, y los otros se están riendo* (FC 37, S1).

Como lo hemos dicho, los niños y niñas atribuyeron unos nombres a la violencia entre escolares, entre los cuales el bullying fue uno de ellos. Lo que resaltamos de éste y que fue muy relevante para los participantes, es el hecho de que el otro se pueda sentir mal, lo que pone de manifiesto una identificación de un otro frágil y vulnerable, que al mismo tiempo devela en ellos una postura *ética*, en la que hay una sensibilidad al dolor y sufrimiento de los demás.

Esta postura *ética* se ratifica cuando además de una sensibilidad al dolor y sufrimiento ajeno, los niños y niñas se sienten interpelados a responder a un otro que no es defendido por nadie más:

***P01:** es como sí le estuvieran haciendo bullying a él, al niño que tumbaron; porque hay dos niños y la otra (o las dos) no hacen nada para detener a la otra que le está haciendo bullying a la niña. Bullying es cuando más de una persona maltrata a un niño que es indefenso (FC 16, S1).*

De ahí que el calificativo que utilizan para nombrar al otro como “indefenso”, resulta ser clave para comprender que lo que opera en ellos es una *ética de la compasión*. Lo mismo aplicaría entonces, para otros términos en los que ellos se expresaron, y en los que no se escuchó hablar de víctima (la cual es frecuente escuchar en los adultos), sino del más débil, diferente, inocente, maltratado e incluso discriminado, aunque este último no lo hubieran nombrado directamente como un adjetivo:

***P11:** al niño que le están como discriminando o haciendo bullying, él no le está parando bolas, sino que él está diciendo que basta porque él se está sintiendo mal porque lo están como discriminando (FC 33, S1).*

***P01:** como hay mucha gente y todos somos diferentes, siempre están tratando de discriminar, siempre al que se siente más débil o vulnerable (FC 71, S1).*

***Pc:** es cuando una persona es la más inocente y sus compañeros se burlan o le hacen ¡buuuu! (FC 124, S3).*

**P19:** *la discriminación es como cuando uno está en silla de ruedas y lo discriminan a uno y le hacen maldades, o tiene una capacidad que no puede y otro que si puede se burla de él porque no puede hacer otras cosas (FC 34, S1).*

También con Mèlich (2010) podemos leer cómo opera *la ética de la compasión* en lo que los niños y niñas nombran como discriminación. El hecho de que se refieran al otro como diferente, en desventaja respecto a los demás, parece preocuparles por los efectos que ello tendría: verlo expuesto al rechazo o a la exclusión social.

Otra de las formas en las que opera una *ética* en los sentidos atribuidos a la violencia entre escolares, está asociada a las significaciones que en torno al maltrato y la agresión hicieron los niños y niñas en sus relatos, pues con ellas subrayaron no solo la condición lamentable del que sufre sino también las consecuencias que esto puede acarrear; lo que una vez más puso de manifiesto la preocupación de los participantes hacia un otro de quien creen tal vez, se deberían ocupar:

**Pc:** *agresión es herir o lastimar verbal, física o psicológicamente a una persona (FC18, S3).*

**Pc:** *es maltrato psicológico que le hacen a una persona durante mucho tiempo. Le da a la persona depresión, tristeza, etc. (FC 137, S3).*

**P17:** *maltrato psicológico cuando uno le dice cosas a un compañero y él se quiere hacer cosas en las manos [refiriéndose al cutting – cortadas en las manos] (FC 56, S2).*

*Pc: Es insultar a la gente, discriminar, hacerlo sentir mal, para que se vaya del colegio; pues, si estudia (FC129, S3).*

Y es que al prever las consecuencias de todo lo que al otro le pueda pasar o le pueda llegar a afectar (causar daño físico, psicológico o emocional, incitarlo a prácticas autodestructivas), habla también de una posición *ética*, que se fundamenta en la preocupación y en el llamado a considerar a los demás, para con ello evitar que el sufrimiento del otro tenga consecuencias o daños graves.

Lo interesante de todo ello es, que además de una postura *ética* que se hace visible, la violencia<sup>49</sup> en ellos se revela aquí como algo que involucra especialmente no a un alguien que causa daño, sino como el que lo recibe en particular. Es algo así como lo que plantea Mèlich (2010) para la *ética*, en la que es necesario de un otro para poder dar una respuesta compasiva. Es decir, si no hay un otro a quien atender, cuidar, proteger, acoger o responder con responsabilidad, no es posible una *ética de la compasión*. Así para los niños y niñas, la violencia adquiere y tiene sentido cuando hay un otro que es el *afectado* además del agresor.

Si bien los participantes atribuyeron a la violencia entre escolares todos esos términos anteriormente mencionados, es de recordar que hubo también otras maneras en que describieron esas formas de relacionarse con sus pares. En ellas utilizaron otras lógicas, en las que, en oposición a la violencia, se revelaron otros nombres tales como la amistad, el compartir, el perdón, entre otros. Estos nuevos significantes leídos a la luz de la filosofía Melichiana es lo que mostraremos a continuación, pues ellos permitieron visibilizar otras formas de interacción entre escolares, diferentes a la agresión o a la violencia.

#### **4.2.1.3. La ética en la amistad y el compartir**

---

<sup>49</sup> Entendida la violencia como aquella que se da “Cuando esa agresividad se convierte en agresión [...] La violencia es una intención agresiva que tiene como efecto en el otro un daño” (Mejía, 2019, p. 48).

Recordemos que según Mèlich (2010), “la ética es una relación compasiva, una respuesta al dolor del otro” (p. 36). Esto es precisamente lo que se pone en evidencia en las afirmaciones aportadas por los participantes, en tanto les preocupa e inquieta lo que el otro siente, le afecta o le pasa como consecuencia de nuestros actos (agresión, protección) o de nuestras palabras (ofensas, afecto). Aun así, cuando hablan de la amistad y compartir, se revela una respuesta a eso que les suele preocupar:

***P16:** el niño le quiso dar una manzana para que no aguantara hambre y el niño quiso compartir porque sabe que el niño que no trajo la lonchera siente la misma hambre que puede sentir cualquier ser humano*

(FC 78, S1).

***P19:** a mí me gusta mucho la amistad, el compartir con el otro, no pelear con mis compañeros, vecinos o familiares, porque me entristece mucho ver al otro llorar o entristecerse* (FC 6.1, S1).

***Pc:** es tener un amigo que te acompañe en las buenas y en las malas*

(FC 51, S3).

***Pc:** es compartir con alguien* (FC 53, S3).

***Pc:** es un amigo que siempre lo cuida y comparte hasta que la amistad se acabe y se reconcilien* (FC 55, S3).

***Pc:** Es compartir las cosas tuyas con tus compañeros y los que lo necesitan*

(FC 240, S3).

Al analizar las palabras expresadas por los participantes, observamos que, sin pretenderlo, ellos consiguen descifrar cómo es que la amistad ofrece compasión<sup>50</sup>, pues más allá de una sensibilidad al sufrimiento ajeno, describen la amistad como una forma de hacerse cargo del otro en la que se ofrecen o se proporcionan acciones como cuidar, acompañar, compartir y reconciliar. Incluso allí en el acompañar, es donde señala Mèlich (2010), se activa la amistad.

Así, uno de los niños se compadece de otro:

*P29: Un amigo me dijo: ¡hola! Y yo le respondí: hola eres el único que no me hace bullying. Y él respondió: no me importa, lo que importa es ser amigo tuyo*  
(FC 7, S4).

Este gesto posibilita la apertura a una amistad mediado por un acto de consideración y compasión por quien es agredido: Esto porque como lo indica Mèlich (2010), la “compasión significa acompañar y acoger, situarse *al lado* del que sufre” (p. 88). Y porque “no se puede vivir humanamente sin «unirnos con alguien»” (p. 123) o por lo menos sin sentirnos acogidos o acompañados especialmente para afrontar los momentos de tribulación. Y es que la amistad como lo hace ver Mèlich (2010), es necesaria para vivir, sin ella, agregamos, sería difícil sobreponerse a la adversidad y hacer frente a la vida, a las contingencias que llegan con cada situación.

Esto explica de alguna manera, el hecho de que los participantes en sus relatos hayan hablado no solo de las diferencias que se presentaban cotidianamente entre los escolares, de los episodios de bullying, agresión, pelás, etc.; sino también de quienes estuvieron ahí como los amigos o compañeros, no tanto para poner fin a los conflictos, sino para acompañar, acoger, defender o mostrar solidaridad. Si bien los maestros han intervenido desde un marco normativo, el compañero o amigo se “sitúa al lado” y con su presencia brinda tranquilidad en situaciones como las narradas.

---

<sup>50</sup> Según Aristóteles citado en Mèlich (2010): “la amistad ofrece compasión” (p. 124)

De hecho, una de las maneras con las que los participantes hicieron más visible su postura *ética*, fue con los significados con los que nombraron a los amigos y compañeros:

***Pc:*** *es cuando está contigo ayudándote cuando te necesita*  
(FC 232, S3).

***Pc:*** *es una persona que te puede acompañar en tu vida*  
(FC 234, S3).

***Pc:*** *es tener a alguien* (FC235, S3).

***Pc:*** *es esa persona que siempre está ahí, que te acompaña en los malos y buenos momentos* (FC 237, S3).

***Pc:*** *es una persona que nos comprende y está en las buenas y en las malas*  
(FC 50, S3).

Y es que a la luz de lo planteado por Mèlich (2010), “ser amigo” es precisamente eso:

encontrar a alguien que nos ofrezca *refugio en las desgracias* [...] el verdadero amigo no elimina nuestro sufrimiento, pero nos ayuda a soportarlo. Desde esta perspectiva, la ética posee una dimensión de consuelo, de acompañamiento. Los seres humanos somos seres necesitados de consuelo, y la ética es esta relación de acogida y de hospitalidad. Frente al sufrimiento del otro, el amigo nos consuela con su presencia, con sus palabras y con sus silencios, por eso podríamos decir con Aristóteles que la amistad es lo más necesario para la vida, porque para un *homo patiens* no hay posibilidad alguna de eliminar el sufrimiento, pero tiene que sobrevivir en él, y el amigo es «el que está al lado» (pp. 123 -124).

Así como la amistad y el compartir permitieron entender cómo operaba en los niños y niñas la *ética de la compasión* en lo atribuido a la violencia entre escolares; el amor, la comprensión, el

diálogo y la solidaridad, que también fueron nombradas como otras formas de interacción, resultaron ser claves para su comprensión:

*Pc: Es defender y apoyar a esa persona y amarla (FC 60, S3).*

*Pc: Es cuando una persona está muy triste y otra persona viene a aconsejarla y comprende (FC 251, S3).*

*Pc: Comprender el problema de una persona y ayudarle  
(FC 253, S3).*

*Pc: Es cuando una persona se siente mal y otra persona se sienta a dialogar con ella (FC 273, S3).*

*Pc: Es ayudar a alguien, es decir darle comida o cosas que necesiten nuestros hermanos o los compañeros o ayudar a alguien que lo necesite (FC 489, S3).*

*P26: Solidaridad. Porque yo a veces veo que hay una gente sola y alguien se le arrima (FC 4, S3.1).*

En todas estas expresiones claramente se percibe una *ética*, puesto que hay una interpelación y una continua preocupación por la soledad del otro, por lo que éste pueda sentir y necesitar, de modo que las manifestaciones que los participantes hacen, están orientadas a pensar en el bienestar del otro, en acercarse, defenderlo, apoyarlo, aconsejarle, ayudarle y dialogar.

Aun así, entre lo interesante de estas manifestaciones, hay algo más por lo que podría decirse opera en ellos la *ética de la compasión*, y es precisamente el *perdón*. Este fue relatado por los niños y niñas como algo que se presenta posteriormente a los conflictos, ya sea para menguarlos o poner fin a esas situaciones de tensión. Por un lado, lo presentaron como una respuesta autónoma, en la que alguien se dirigía a otro para solicitar o dar ese perdón sin necesidad de una imposición. Pero por otro, dieron cuenta que el *perdón* también aparecía mediado por la intervención del maestro o directivo, en tanto se tornaba una exigencia u obligación. Aunque en la primera forma, vemos que hay una respuesta *ética*, en la segunda el *perdón* adquiere un carácter de obligatorio y deja de ser ético, para pasar a convertirse en un deber:

La sola idea de un deber o de un derecho al perdón destruye el perdón. Perdonar es algo que puede darse, pero no puede exigirse. Perdonar es una respuesta ética, es dispensar al culpable de su pena a cambio de nada, gratuitamente (Mèlich, 2010, p. 166).

Por otra parte, el perdón fue también una respuesta *ética* que fortaleció el sentido atribuido a la amistad. Más cuando aparece el perdón referido también como una imposición, emerge otro asunto de interés, que lejos de la *ética*, se acerca más a la lógica de la *moral*. De esta manera, en el siguiente apartado, mostraremos cómo el marco normativo (moral), incide y traza en los niños y niñas ese deber, que al mismo tiempo entra en *tensión* cuando estos actúan de una manera *ética* y muestran otros modos de comportarse y socialmente responder.

#### **4.2.2. El lugar de la moral en los sentidos atribuidos por los niños y niñas a la violencia entre escolares**

Recordemos que entre lo que narraron los niños y niñas se identificó una fuerte tendencia a hablar de la violencia con frases tales como “no al bullying”, “no más peleas”, “no a la agresión” así como también realizaron algunas representaciones gráficas que censuraban el uso de las armas e igualmente la práctica del bullying. Estas manifestaciones dieron lugar a la sospecha de que esto

podría estar obedeciendo a lo que moral, social e institucionalmente se ha constituido como el *deber ser*. Tal vez los niños y niñas están siendo permeados por un discurso institucional, que homogeniza y regula los comportamientos de los escolares en aras de un deber ser. Es decir, de una moral que se entiende con Mèlich (2010) como “los marcos normativos de una cultura” (p. 45), que no son otra cosa, que las reglas que están establecidas (en este caso institucionalmente) y que indican a las personas sobre lo que es o no correcto hacer.

Ahora, ¿qué incide para que opere sobre ellos dicha *moral*? Mèlich (2010) sostiene que existen unas gramáticas que son heredadas y aprehendidas por los recién llegados al mundo, que son precisamente las que le permiten entrar a formar parte de él y abrirse paso a un camino a recorrer, a una nueva forma de habitarlo, dándose la continuidad de lo ya preestablecido o a la configuración de unas nuevas formas de ser y estar en él...

Lo primero que un niño necesita para poder habitar humanamente su mundo es conocer la gramática que le ha tocado vivir. Entiendo por *gramática* un juego de lenguaje, el conjunto de símbolos, signos, hábitos, ritos, valores, normas e instituciones que configuran un universo cultural. Sin este conocimiento no habría posibilidad de supervivencia. La gramática hace posible la orientación en la selva de los símbolos, sitúa a cada recién llegado en su entorno más cercano, guía las relaciones con los demás y con el mundo, soluciona los problemas primarios, ofrece respuestas establecidas, previsibles y repetitivas, da respuesta a los interrogantes inmediatos: ¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿Hacia dónde puedo dirigirme? Venir al mundo no es otra cosa que llegar a una gramática o, mejor todavía, heredar una gramática (pp. 15-16).

Lo anterior permite entender entonces que al llegar a la institución los niños y niñas se encontraron con unas gramáticas ya preestablecidas, de las que luego se fueron apropiando; lo que explica que el lenguaje utilizado por la comunidad educativa sea el mismo que ellos utilicen para desenvolverse en ese medio y para relacionarse con los demás. De ahí que, las expresiones que se utilizan en los contenidos dictados para enseñar lo que está correcto o no, son las mismas que ellos,

los participantes, han manifestado para desaprobar, rechazar o censurar prácticas como el bullying, las peleas, agresiones entre otras. Por tanto, lo que hacen es obedecer y reproducir lo que en las cátedras se les ha entregado y reforzado. En otras palabras, lo que moralmente se les ha inculcado.

Del mismo modo sucede con las normas que reciben al ingresar a la escuela, que descritas en el Manual de convivencia le indican al estudiante cómo debe ser y cómo comportarse, en tanto uno de sus principales deberes es acogerse a todo lo que en él está estipulado. Desde luego, esto explica que los participantes se expresen en los mismos términos en los que el Manual de convivencia está escrito, como también se valgan de las medidas que allí se contemplan como correctas y acudan al conducto regular para reaccionar y tratar ciertas situaciones de conflictos presentadas entre escolares.

De hecho, esto último explicaría el por qué los niños y niñas cada vez que narraban una situación de conflicto entre escolares, aplaudían la intervención del maestro, en la medida que éste lograba dar finalmente una solución. Como quedó dicho en este análisis, los participantes atribuyen un gran valor a la mediación del maestro, al parecer porque han heredado unas gramáticas en las que han aprendido que los conflictos se resuelven acudiendo a un conducto regular que demanda la intervención del maestro a la vez que, la aplicación de talleres de convivencia y los formatos necesarios para hacer los llamados de atención (formato AIS).

De otra manera, lo que han aprehendido es a responder desde una *moral*, que ha sido la que los ha cobijado a todos dentro de la institución y que de cierta manera es la que produce un efecto tranquilizador. Este efecto tranquilizador, no es ni más ni menos que producto de la *buena conciencia*, aquella que según Mèlich (2010), puede ser *moral*, pero nunca *ética*. Nunca *ética* porque ...

Una situación ética sólo surge si nos descubrimos incompetentes. De no ser así se daría el caso de la aparición de una *buena conciencia*, de un «trabajo bien hecho», y en tal caso la

ética desaparecería. Por eso he dicho antes que no hay ética porque sepamos lo que está bien y lo que está mal, sino precisamente porque no lo sabemos, porque nos vemos obligados a responder *in situ* a las diversas cuestiones que otros nos formulan y nos demandan en cada trayecto vital (p. 45).

*Moral* porque como lo expresa esta cita, deja en la persona esa sensación o convicción de que la forma en que se ha actuado es la adecuada o la mejor, tal y como sucedía a los niños y niñas que expresaron estar satisfechos con la solución que se le daba a determinada situación:

*P09: Pasaron los días y la profesora Carolina se enteró, hasta que nos reunimos todos con los papás y todo, y mis compañeros y yo le dijimos todo de los hombres que eran cinco y de las mujeres que eran cuatro. A los hombres que estaban hablando más violentos les hicieron formato AIS, a las mujeres que solamente miraban los mensajes les hicieron una citación hasta que se arregló el problema. La profe Caro le dijo a la coordinadora y en ese momento todos los que estaban en el grupo hicimos talleres de convivencia y a cada uno nos dijeron que nos sentáramos a hacer talleres y cada uno cumplió su compromiso de hacerlos bien y al fin todo se solucionó*

(FC 11, S4).

*P35: A mí no me gustó lo que él estaba haciendo, entonces fui donde la profesora y le dije lo que había pasado y ella me respondió: ve y le dices que venga. Entonces yo fui y lo llamé. Entonces la profe nos llevó donde la coordinadora y le dijimos lo que había pasado, entonces el niño delante de la profe y la coordi me pidió perdón, yo le acepté sus disculpas, pero le dije que no lo volviera a hacer ya que no me gustaban los apodos y él dijo bueno y nunca jamás me volvió a decir zanahoria (FC 9, S4).*

Ambos relatos ilustran claramente que lejos de una *ética* lo que opera allí es efectivamente una *moral*, la cual está siendo transmitida y dejada a los niños y niñas por herencia. También se puede ver como lo normativo, de cierta manera, les ofrece esa tranquilidad y buena conciencia de que las formas en que se ha procedido han sido las correctas. En el segundo caso, también opera una *moral* porque en cierta manera se le ha indicado a una de las partes implicadas en el conflicto, lo que tiene que hacer para reparar el hecho, es decir, el maestro le ha solicitado a uno de los niños que le pida disculpas al otro porque eso es lo correcto y lo que ha de estar bien. Es decir, una vez más se actúa desde la *moral* y no desde la *ética*, siendo esta última la que, a diferencia de la *moral*, permite elegir o tomar decisiones, cuando precisamente no se sabe con certeza qué hacer. “Eso es la *ética*: estar obligado a elegir, a dar respuesta a una interpelación, en medio de una terrible y dolorosa incertidumbre” (Mèlich, 2010, p.48).

Por todo lo anterior, podemos decir que las prácticas escolares (el tratamiento a las situaciones conflictivas) y el discurso institucional en el que están incluidas las cátedras, el Manual de convivencia y todas las normas establecidas en la escuela, influyen de tal manera que se constituyen como esas gramáticas que son heredadas a los niños y niñas cuando estos llegan a la escuela; y que a su vez son las que instauran en ellos un *deber ser*, el cual se corresponde con la *moral*, que no es más que, la que dictamina lo que está bien y lo que está mal.

Aun así, hay que reconocer que, aunque los niños y niñas conocen cual es el *deber ser*, no siempre sus comportamientos son consecuentes o se rigen desde él; pues en sus narraciones también fue posible percibir unas maneras distintas de responder a esas situaciones que se les presenta en las relaciones con sus pares y en su diario acontecer. De ahí que en el siguiente segmento pondremos de manifiesto una lectura de lo que se produce cuando en vez de obedecer a una *moral*, se presentan otras maneras de responder frente a la vida caracterizadas por una resistencia frente al *deber ser*.

#### 4.2.3. Ética y moral: una tensión que opera en los sentidos atribuidos por los niños y las niñas a la violencia entre escolares

La moral pertenecería al *mundo* mientras que la ética, a la *vida*. O para decirlo todavía con más precisión, la ética existe porque hay una *tensión* (siempre imposible de resolver) entre el *mundo* y la *vida*, esto es, entre *lo que somos* y *lo que deseamos*, entre la *realidad* y el *deseo* (Mèlich, 2010, p. 90).

Si bien hemos visto que en los participantes existen unas gramáticas heredadas de la escuela, que los sitúa frente a un *deber ser*, y que poseen una *conciencia del otro* que los hace conmoverse para de algún modo responder frente a la vida y al otro; lo que se logra descifrar aquí es que, más que una *moral* y una *ética*, lo que hay entre los niños y niñas es una tensión de lo que han heredado y lo que desean ser. Mèlich (2010) al respecto dice lo siguiente:

Somos naturaleza -lo que nos han dado, lo que nos han hecho, lo que nos hemos encontrado, lo que hemos heredado-, pero queremos ser lo que *no* somos, lo que deseamos, queremos ser *de otro modo*. Esta tensión entre «lo que hemos heredado» y lo que deseamos ser», este hiato entre el «mundo» y la «vida», esta imposibilidad de ser plenamente sólidos y coherentes, es lo que caracteriza a la condición humana corpórea (p. 42).

Es decir, hay una tensión entre la *moral* y la *ética*, porque, aunque muchas veces los niños y niñas recurren al marco normativo (moral) para poderse desenvolver en el medio, también hay algunos momentos en que toman ciertas posturas (ética) que transgreden un poco ese deber ser. Veamos un ejemplo:

Según lo estipulado desde la Cátedra de la paz<sup>51</sup>, lo que se les enseña a los niños y las niñas es que dentro del contexto escolar propendan por una cultura de la no violencia, además de un ambiente armonioso y pacífico; sin embargo, cuando los niños y niñas relatan sus experiencias como escolares, algunos dan cuenta de otras formas de actuar y relacionarse con los demás; ya que cuando van a las aulas, al patio, los corredores, baños, etc., no precisamente van a poner en práctica la paz y todos aquellos imperativos de un deber ser obediente, disciplinado, cuidadoso y controlado. Esto, no quiere decir que estén gobernados por la violencia y la indisciplina, sino que en ellos se presentan diversas formas de ser y de proceder frente a la convivencia escolar, en la que es posible hallar a veces discrepancias o diferencias como también relaciones afables y tratos de cordialidad. Si bien hay unos que en ciertas situaciones de conflicto acuden como decíamos líneas atrás, al conducto regular, hay otros que se las arreglan para responder apoyados desde los vínculos de amistad, la reconciliación, etc.

Para expresarlo de una manera más clara, volveremos al ejemplo del FC7, S4 en donde uno de los niños que ha sido víctima del bullying, narra que dentro de esas circunstancias aparece alguien que le viene a apoyar. Si bien este alguien pudo haber acudido al conducto regular, lo que hace es optar por una respuesta *ética* en tanto le ofrece su amistad, que no es más que una respuesta de acogida, compasiva y singular. O como lo diría Mèlich (2010), una respuesta *excepcional*, ya que para él la ética surge en una situación – límite, en *una situación de radical excepcionalidad* (p.90); precisamente porque es la excepción la que rompe con la regla, para dar paso a la ética que “es un acontecimiento en el que el otro irrumpe de repente” sin avisar (p.35).

Este ejemplo en el que se muestra cómo opera la *ética* en tensión (de manera distinta) a la *moral*, es un poco lo que Mèlich (2010) señala, para hacer una distinción entre ambas, a la vez que una claridad: “No somos éticos porque cumplamos con nuestros deberes, sino todo lo contrario, porque no podemos cumplirlos. Toda respuesta ética constituye, pues, de una u otra forma, una

---

<sup>51</sup> Parágrafo 2°. La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población. (Ley 1732, 2014, p. 1)  
Véase también el decreto 1038 de 2015, cuyas disposiciones exponen los contenidos que se han de dictar referente a la Cátedra de la paz.

transgresión a la moral”. (p. 48). “*La ética no es la moral*. Más bien es lo que la pone en cuestión. La ética surge en los límites de la moral, en sus grietas sombrías. *La ética es la zona oscura de la moral*” (p.35).

Con ello se puede comprender también, que los niños y niñas de la IEFAJMV efectivamente poseen una *moral*, a la que no siempre obedecen, ya que ellos proporcionan también otras respuestas; pues ellos, construyen otras formas singulares de ser y estar en la escuela y de relacionarse con los demás, en las que no siempre dependen de lo que se les ha dado por herencia (la norma). Así la ética, se revela como “una aporía”<sup>52</sup> Mèlich (2010) ya que:

para una ética de la compasión no hay respuesta ética porque cumplamos correctamente las normas, los deberes, porque estemos bien situados dentro del correspondiente marco normativo, sino todo lo contrario; la respuesta ética es posible porque nunca nos hallamos completamente poseídos por orden del discurso, porque somos capaces de transgredir las normas y de construir nuestra vida y establecer relaciones singulares e irrepetibles con otro (p.175).

Otro asunto que podría decirse revela una *tensión* entre la *ética* y la *moral* es precisamente lo atribuido por los participantes a la violencia entre escolares. Si bien con el análisis decíamos que los niños y niñas habían asociado la violencia al bullying, el maltrato, la pelea y la agresión, y estas a su vez habían sido catalogadas dentro del accionar malo, la violencia así mismo podría ser interpretada como aquello que también pertenece a lo malo. Ahora bien, si la *moral* está relacionada con “la buena conciencia” en tanto dicta lo que está bien o lo que está mal, al ser la violencia interpretada como la que está dentro del mal, es posible afirmar que ese sentido atribuido por los niños y las niñas se ha construido desde la *moral*, lo que a su vez constituye una explicación para la predominante forma de los participantes, de reproducir esos imperativos de la no violencia, no bullying, no más peleas, entre otros.

---

<sup>52</sup> Una paradoja o contradicción

Más la *tensión* con la *ética*, aparece por lo que precisamente unas líneas atrás señalamos de la violencia, que se revela en los participantes como un asunto en donde no solo hay un alguien que causa daño, sino otro que lo recibe en particular. Es un sentido en el que la violencia es vista, más desde la posición del afectado, es decir de aquel que se siente mal. Es como una situación desde la que otro apela y les demanda algo: tal vez para que le sea tendida la mano o haya un gesto compasivo.

De lo anterior podemos decir entonces, que los niños y niñas atribuyen a la violencia entre escolares un *sentido moralista*, pero también uno *ético*, en donde muestran otras formas de posicionarse y hacerle frente a las situaciones que se les presenta en la cotidianidad escolar. Es una postura que pone en *tensión* eso que supone el cumplimiento de unos deberes, para dar lugar a otras maneras de responder a las situaciones de contingencia en las que incluso no siempre se tiene la certeza o se puede estar “seguros de saber cómo afrontarlas” (Mèlich, 2010, p. 46)

De hecho, otra de las diferencias que establece Mèlich (2010) entre *ética* y *moral*, aclara un poco más lo que hasta aquí hemos comprendido y planteado como una *tensión*:

la ética, a diferencia de la moral, no puede quedar encerrada en un *código*. Al contrario, la ética surge en una situación, en una escena, en la que los códigos son puestos en cuestión y entran en crisis, en los que uno se da cuenta de que las normas, los imperativos, los puntos de referencia «no encajan» (p. 94).

Según esta diferenciación, se puede decir que la *tensión* surge en este caso porque a pesar de que los niños y niñas tienen conocimiento de un marco normativo heredado, muchas veces las formas en que actúan y se comportan no precisamente obedecen a lo que se les ha inculcado. Y es que ellos como cualquier ser humano, están expuestos a la contingencia y en medio de ello es imposible prever lo que va a pasar y por ende la forma en que quizás se va a responder o actuar y

es allí como lo dice el autor, donde esas normas no logran encajar, pues aparece una *ética* que viene y tensiona desde el otro lado, a la *moral*:

no hay *ética* porque sepamos cómo resolver adecuadamente una situación, sino todo lo contrario, *porque no lo sabemos*, porque existe siempre la posibilidad de responder de *otro modo*, más adecuadamente, aunque el caso es que ignoramos cuál es el modo más adecuado, el modo óptimo, y quizá no consigamos saberlo jamás, porque la «forma *ética* de responder», de hacernos cargo de una situación en la que el otro me reclama, me demanda, no depende sólo de *mí* visión o de mi concepción del mundo, sino de la suya, de la del *otro* (Mèlich, 2010, p. 93).

De manera pues que la *contingencia* ocupa también un lugar importante dentro de esta *tensión* que se genera entre la *ética* y la *moral*, ya que con ella es que llegan las situaciones que no se pueden planear o prever y que de cierta manera son las que obligan a las personas, en este caso a los escolares, a responder de otra manera y es ahí precisamente donde irrumpe con lo normativo y se crea entonces esa *tensión*.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo de investigación permitió comprender los sentidos de los niños y niñas frente a la violencia entre escolares, así como profundizar en algunas nociones clave con las cuales salimos a investigar. Esos aprendizajes se han venido trenzando a lo largo de este texto y, por tanto, a continuación, se darán algunas puntadas sobre estos.

### 5.1. A propósito de los sentidos

Frente a la noción de sentidos, logramos comprender que tiene que ver tanto con las maneras de nombrar, como con lo que decimos sobre eso que nombramos. Por ello es una noción cargada de diferentes elementos, como los afectos, los valores y las normativas, y en esta línea, aparecen permeados por lo que otros transmiten, pero también por las rupturas que generan los sujetos, para dar lugar a neologismos, donde se autorizan a crear otras palabras y significados que ponen a circular.

Los sentidos pueden construirse de manera individual, pero también de manera colectiva, por lo cual da cuenta de lo que siente un sujeto, así como de lo que siente y ha construido un grupo específico, teniendo presente que los sentidos se construyen en la narración de las experiencias.

#### 5.1.1. Los niños no solo repiten realidades, también construyen sentidos

Ahora bien, con relación a los sentidos frente a la violencia entre escolares, logramos identificar una recursividad para nombrar y significar la violencia, entre ellas, a través de la *evocación y descripción de imágenes, exposición de conjeturas, neologismos, modismos, palabras formales e informales, además de adjetivos, antónimos, ejemplificaciones y anécdotas*. Todos ellos enriquecieron y dieron vida a una *narrativa de experiencia*, la cual podría decirse fue el recurso por excelencia para aproximarnos no solo a unos nombres, sino también a unas formas de ver, leer y significar el mundo. Y es que fue precisamente con la *narración de sus experiencias* que fueron tejiéndose esos sentidos, aunque ellos no hayan sido previamente conscientes de estos. Lo que tal

vez permitió dar cuenta para esta investigación, que los sentidos se construyen en la acción de nombrar y decir algo sobre lo nombrado, pero también en la acción de *narrar*.

Es muy interesante ver que generalmente somos deudores de las palabras de otros, pero aquí los niños y niñas toman distancia y construyen caminos, empalabran con sus propios recursos, y hacen uso de aquello que tienen a su disposición. De este modo, los niños y niñas hicieron uso de la narración para poner palabras en esos saberes que estaban dormidos, ausentes, y que todavía no encontraban como nombrar o exteriorizar.

Ahora bien, frente a lo que dijeron o mejor aún frente a lo narrado, percibimos que para los niños y las niñas hay unas formas distintas de nombrar y por ende significar la violencia. Si bien hubo momentos en que se basaron en el discurso institucional al aludir a ello como *bullying* o al utilizar *frases de censura*, además de algunas palabras convencionales que asociaban entre sí, como *discriminación*, *pelea*, *maltrato* y *agresión*; hubo también instancias en las que se expresaron a partir de sus propios referentes (haciendo ruptura incluso a eso convencional), utilizando por ejemplo palabras informales y modismos, que más que dar una definición técnica a la violencia, brindaron pistas acerca de cómo ellos en la práctica establecían sus propios códigos, se comunicaban y relacionaban entre sí, a la vez que iban tejiendo unos sentidos colectivos desde los que podría pensarse el fenómeno en cuestión.

Entre tanto, sus experiencias fueron las protagonistas para decir, por ejemplo, que la violencia estaba relacionada con un conglomerado de acciones cotidianas que se presentan en la escuela, tales como *pelear*, *agredir*, *amenazar*, *pegar*, *insultar*, entre otras. También aludieron a los espacios como lugares que habitan, pero en los que de alguna manera se inscribe la violencia; frente a lo cual inferimos que podrían estar articulados con el hecho de que permanecían menos vigilados y tenían más libertad para actuar, lo que desde luego creó el interrogante por si es verdaderamente la violencia consecuencia de la ausente mirada vigilante del maestro y por ende de la escuela.

Aunque de cierta manera la violencia fue asociada a lo *malo*, bello fue ver que, para aproximarse a ésta, lo hicieron también desde otras lógicas, en tanto se apoyaron desde lo opuesto

o distinto a ella. Por un lado, la describieron como algo inverso a lo *bueno*, y por otro, hicieron visible su incompatibilidad frente a lo que, en términos de *paz, compartir y amistad se refiere*. De hecho, estas últimas fueron destacadas también, como otras posibles formas de relacionarse con los demás y a las que atribuyeron gran importancia por lo significativas que se habían tornado para sus experiencias.

De hecho, en medio de esa recursividad, pudimos percibir un *escolar* distinto al que de cierta manera y como producto de la modernidad se ha preservado históricamente en la escuela desde su gestación. Pues los escolares y desde luego los niños y niñas, con los que nos encontramos en campo pudieron verse caracterizados por su autonomía, participación, arrojo, valor, ingenio, perspicacia y racionalidad; pues fueron capaces de emitir su propia voz, pero además de ello, evocar, crear, describir, aportar, asociar, interpretar, conjeturar, inferir, relatar, tomar posturas y hacer unas construcciones singulares y colectivas, que en lugar de unas carencias e imposibilidades permitieron dar cuentas de unos saberes y potenciales, independientemente de su edad. De ahí que podría afirmarse también, que no es que los niños no sepan, sean carentes o faltos de inteligencia, sino que hacen otras elaboraciones distintas a las del adulto.

### **5.1.2. Lo que opera en los sentidos sobre la violencia entre escolares**

También comprendimos que, a través de los relatos de los niños y las niñas y de la lectura de Mèlich que la herencia de una gramática relacionada con la *moral*, y expresada en un “marco normativo” (Mèlich, 2010) en cierto modo es la que ha constituido en los niños y niñas ese *deber ser*. Un *deber ser* que fue evidenciado no solo en los imperativos de la no violencia en que fueron insistentes, sino también en las reacciones que tenían frente a los conflictos donde muchos acudían a la norma para poderlos resolver.

Es importante señalar que estas gramáticas heredadas son necesarias para sobrevivir en el mundo, pues “Sin este conocimiento no habría posibilidad de supervivencia” (Mèlich, 2010, p.16). Es decir, comprendimos que este *deber ser* transmitido a los niños y niñas, ha sido y es de cierto modo necesario para que ellos (los recién llegados) puedan de alguna manera situarse y orientarse

en la escuela y poder relacionarse con lo que en ella encuentran. Además, porque el *deber ser*, las normas, en una palabra “la moral”, posibilita también otras cosas en tanto tranquiliza, pacífica, orienta acerca del bien y el mal, y porque ésta revestida del límite, el cual es necesario para la convivencia con los demás, sin límites las personas, en este caso los escolares no podrían coexistir o cohabitar en el espacio escolar.

Lo anterior justifica entonces, que actuar desde la *moral* es algo válido, más no significa que no puedan existir otros modos de relacionarse con el mundo o no haya otras posturas desde las cuales se pueda actuar o hacer otra elección. Ello se logró evidenciar también, en la lectura que se hizo a la luz de la perspectiva filosófica propuesta por Mèlich (2010), pues permitió comprender que lo que operaba en aquellos sentidos atribuidos por los niños y niñas a la violencia entre escolares, no era solo una *moral*, pues en ocasiones aparece algo a lo que precisamente este autor ha llamado una “ética de la compasión”.

Entender que la ética “es un acontecimiento en el que el otro irrumpe de repente” (Mèlich, 2010, p. 35) fue importante porque nos permitió leer las narrativas de los participantes desde esa perspectiva, y reconocer que las gramáticas heredadas por los niños y niñas en las instituciones tienen un lugar y que cada uno podrá tomar decisiones dirigidas por la *compasión*, independientemente de lo establecido por las normas institucionales.

Resaltamos la *compasión*, porque fue usual escuchar en las narraciones de los niños y niñas de esta investigación, una conmoción por el otro, a la vez que una preocupación por el daño ajeno, en tanto eran constantemente interpelados e incitados a compadecerse de las personas, pues al parecer se generaba en ellos un sentimiento de responsabilidad frente al dolor y sufrimiento de los demás.

De hecho, fue en la amistad y el compartir, donde esas expresiones éticas se lograron afinar un poco más, al tiempo que, los niños y niñas demostraron que no todo para ellos es violencia en

su cotidianidad, sino que existen también otras formas de relacionarse e interactuar con los demás, donde el cuidado, la comprensión, el diálogo, el apoyo, la incondicionalidad y el perdonar se han presentado incluso como formas compasivas de vincularse al otro o hacerse cargo de los demás.

Al hallar en operancia no solo una *moral*, sino también una posición *ética* en los sentidos atribuidos por los niños y niñas a la violencia entre escolares, pudimos leer que lo que había allí era ciertamente como lo denomina Mèlich (2010), a propósito de la relación entre el mundo y la vida, una “tensión”.

Esta *tensión* radica precisamente en que, habiendo ya una *moral*, la *ética* sale al encuentro para mostrar que hay también otras formas en las que se puede responder u obrar. Así los niños y las niñas, según sus relatos, no siempre han estado orientados por las normas, sino que, también han respondido a ciertas situaciones que se les presenta, desde lo que desean ser o hacer. Es decir, ellos son morales porque obedecen a los deberes, pero también tienen una *postura ética* porque en cierto modo transgreden esos deberes, o por decir lo mismo, a esa *moral* para compadecerse o hacerse cargo del otro.

Dicho de otro modo, “la ética existe porque hay tensión” (Mèlich, 2010, p.90) y esta a su vez emerge porque hay una transgresión a la *moral*, una *transgresión* que puesta en relación con la violencia me permite hacer la siguiente reflexión:

En el marco teórico, mencionamos que muchas veces cuando los niños y niñas se salen de los parámetros normalizadores o comportamientos deseados (disciplinado, obediente, sumiso, controlado) se producen en las instituciones otras maneras de nombrarles, en las que los adultos recurren a una serie de calificativos que terminan por etiquetarlos como “indisciplinados”, “desobedientes” y para este caso en especial como “violentos”. Entender la *transgresión* a la norma para hacerse cargo del otro, es decir, como una respuesta *ética*, permite comprender que ante lo que nos encontramos aquí, no es precisamente con unos niños y niñas violentos y violentas, sino

más bien con unos seres que tienen unas posiciones éticas y que poseen unas formas singulares de ver el mundo y de relacionarse con él. Ellos construyen otras formas de ser y responder ante cualquier situación y contingencia que les ha de acontecer.

Así más que nombrarlo como una violencia, se podría decir que lo que se presenta en la institución educativa es tal vez una transgresión o desobediencia a la norma o a las gramáticas que funcionan como únicos referentes, y que se tienen como resultado a lo que históricamente se ha gestado y reforzado en la escuela en aras del disciplinamiento y la regulación de los escolares. De otra forma, podríamos decir que es una resistencia a esas formas de ser y relacionarse que se han impuesto, lo que permite pensar que tal vez hace falta escuchar con más atención esas transgresiones para volver pensable lo que está instalado, para volver posibles otras relaciones con los niños.

Es preciso aclarar que, aunque hemos hablado de una tensión entre la *ética* y la *moral*, ninguna podría decir es mejor que la otra, ambas son necesarias, porque si bien es cierto que llegamos a un mundo ya constituido, con unas costumbres, creencias y normas establecidas; nos corresponde adaptarnos, pero también enlazar con lo nuevo que podemos construir o que se puede configurar cuando establecemos relaciones con lo que nos rodea y con los demás.

En suma, los sentidos que aquí se develan en lo atribuido a la violencia entre escolares son entonces, por un lado, un *sentido moralista* y por el otro un *sentido ético*. En el primero porque la violencia es vista desde la *moral* en tanto se replican unos discursos en los que se impone, censura, prohíbe y rechaza y se acude a la norma para incluso superarla, mitigarla o erradicarla; y en el segundo, el sentido ético porque es vista desde el afectado, desde el sufrimiento del otro, en donde las respuestas se dan más desde lo singular, desde un punto en el que hay lugar para condolerse y preguntarse qué se ha de hacer por ese otro que se siente mal.

## 5.2. Otras reflexiones

El hallazgo de una postura ética y moral en los sentidos atribuidos por los niños y niñas, nos llevó a pensar que tal vez los maestros e investigadores poco nos cuestionamos sobre las maneras en cómo nos relacionamos con ellos o las posiciones que asumimos cuando nos proponemos con los niños y niñas a investigar o a enseñar. Pues pudiera ser que los estamos escuchando desde unas normativas o desde esa moral. Adicional a ello, con este desarrollo investigativo pudimos dar cuenta que los maestros a veces tenemos prejuicios en relación con las maneras como los niños y niñas se relacionan y habitan la escuela, pero también nos formamos juicios anticipados acerca de cómo piensan, leen, interpretan y significan el mundo que les rodea.

Por ejemplo, cuando vemos que se salen de los patrones normalizadores como el niño o estudiante juicioso, pacífico, disciplinado, sumiso, obediente, etc., inmediatamente les etiquetamos y les colocamos unos nombres con los que a fin de cuentas terminamos obligándoles a ser de ese modo o a vivir ese destino. Entonces si les etiquetamos como violentos, porque no son ni se comportan como esperamos o deseamos, estamos actuando o respondiendo desde una postura moralista que en cierto modo es la que nos recuerda cual es el deber ser o la que nos tranquiliza por el hecho de cumplir con el deber.

De ahí que, conviene entonces atender a lo que autores como Antelo (2000), Kaplan (2015), intentan decirnos (aun cuando el aporte lo hacen situados desde diferente perspectiva)<sup>53</sup> en que debemos poner palabras, porque ahí donde encontramos violencia es porque quizás faltan palabras. Pues “la violencia en la escuela irrumpiría cuando no opera la palabra como reguladora de los conflictos” (Kaplan, 2015, p.114), “(. . .) *la violencia será más probable, en la medida en que la palabra se torne imposible*” (Charlot. 2002 citado en Kaplan, 2015, p.114) o “La violencia escolar, es como dijimos, un léxico paradójico, que se caracteriza por la escasez o ausencia de palabras” (Antelo, 2000, p. 73)

---

<sup>53</sup> Antelo desde la pedagogía (2000), Kaplan (2015) desde la sociología educativa y Fernández (2017) desde el psicoanálisis.

Así entendiendo que “las palabras fabrican aquello que nombran; esto es, asumiendo como punto de partida que los nombres hacen a las cosas sociales” (Kaplan, 2015, p.23); entonces en lugar de recurrir a palabras que refuercen esos comportamientos y actitudes no deseadas en los estudiantes, lo propicio sería que los maestros, entren a poner otras palabras, otros “significantes” o como dice Fernández (2017) “palabras memorables” que “relativicen”<sup>54</sup> y resignifiquen lo dicho, aquello que no aporta al ser, sino que lo destruye o no opera para hacerle un bien o hacerle crecer.

Otro ejemplo, lo tenemos cuando poco o nada escuchamos a los niños y niñas o les subestimamos en sus opiniones, en tanto esta investigación muestra que, aunque ellos no empleen el tecnicismo con el que a veces se expresan los adultos, si tienen la autonomía, potencial y recursividad para emitir su propia voz. Ellos manejan o construyen sus propios códigos, traen neologismos y toman como recurso sus propias experiencias, que al tiempo son las que le autorizan a narrar, significar y empalabrar el mundo que les rodea. Los niños y niñas poseen esa capacidad de asombro, que a veces a los adultos se nos escapa porque no tenemos ni nos dejamos decir por las experiencias, o mejor aún porque a los adultos nada nos pasa, pues como lo señala Agamben (2007) somos pobres en experiencia, incapaces de tener y transmitir experiencias.

He aquí el aporte metodológico de esta propuesta, en tanto las narrativas permitieron demostrar que, si es posible investigar con niños y niñas, ya que ellas prepararon y facilitaron el camino hacia la construcción de esos sentidos. Pues las narrativas de hecho, permiten construir un discurso que ayuda a comprender de hecho nuestra propia vida. “Las narrativas son consideradas la manera fundamental por la cual estructuramos y damos sentido a nuestras vidas” (Shankar, 2001, p.3 citado en Escalante, 2013, p.177).

Por tanto, las técnicas interactivas y las otras estrategias empleadas como el lexicón y el encuentro de anécdotas, fueron el pretexto perfecto para convocar a los participantes a la conversación y por ende a la narración de su cotidianidad, con la cual pudieron dar nombre a lo

---

<sup>54</sup> Le ayuden a hacer una rectificación subjetiva (Fernández, 2017)

que tal vez no conocían o a esos saberes que como dice Frigerio (2012) “estaban dormidos, estaban ausentes” (p.2)

Además esta investigación marcó la diferencia porque no consistió en decir desde una posición “adultocéntrica” si los niños y niñas estaban en lo correcto o no, no se trató de constatar o contrastar los nombres y significados dados en relación a la violencia con las conceptualizaciones y teorizaciones hechas por otros autores respecto a ella, sino que con el enfoque narrativo, dimos la posibilidad a los participantes de hablar y ser escuchados para comprender la manera cómo significan la violencia entre escolares.

### **5.3. Otros asuntos a investigar**

Dado que los maestros a veces vemos, leemos y calificamos como violencia a ciertas situaciones que se presentan entre escolares, sin contar con los sentidos que los niños y niñas atribuyen a ese tipo de eventualidades y dado que nuestras posiciones a veces pueden ser moralistas como lo indicábamos líneas atrás. Es posible que se pueda pensar más bien, en una investigación que se pregunte por los sentidos que los maestros atribuyen a este tipo de interacciones, como las leen y a partir de que, de que otras maneras las nombran o como las significan.

Por otra parte, y en relación con la multiplicidad de significados atribuidos a la violencia no solo desde los diferentes autores (que la han hecho objeto de su discusión), sino por la variedad de significaciones hallados en los niños y las niñas en esta investigación, se hace posible pensar que la violencia sea un concepto heterotópico<sup>55</sup> ya que no se puede reducir a un solo nombre, a un

---

<sup>55</sup> Las heterotopías de hecho aparecen en la reflexión de Foucault (1967) para entender que las cosas tienen siempre diferentes formas de ser nombradas. Este autor denuncia incluso un problema de “reducción nominalista de las cosas” (nombrar un fenómeno con una sola palabra), pues creemos que siempre las palabras nos remiten a una cosa y lo que pasa es que las palabras no nos remiten a una cosa, sino que nos remiten a otras palabras.

Se puede entender por heterotopía como lo otro dentro del cuerpo social. Las heterotopías son, pues, lugares reales, pero que, a su vez, tienen una carga mítica y simbólica, y funcionan como respuesta a los lugares acostumbrados de que se dispone (Runge, 2008, p. 48)

solo significado, sino que como lo señala Kaplan (2015) es un concepto que debe pensarse desde la pluralidad; lo que daría lugar desde luego, a otra investigación.

Finalmente podemos decir que este trabajo tiene una contribución desde lo que como fundamentos teóricos proporcionó la línea de formación (historia, cultura y sociedad) dentro de la cual se inscribió esta investigación. Pues a través de esta pudimos ver la importancia de una deconstrucción de los conceptos para poderlos comprender y problematizar. Así pues la invitación es a continuar desnaturalizando estos conceptos “violencia” y “escolares”, entendiendo que estos no son naturales, sino que son el resultado de todo un recorrido histórico, social y cultural y que por ello han cobrado un sentido “en relación a un orden social” (Kaplan, 2015, p. 24)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Alvarado, S. V.; Ospina, H. F. y Luna, M. T. (julio-diciembre de 2005). Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 3(2), pp. 1 – 30.
- Alvarado, S. V. y Arias, A. M. (julio-diciembre de 2015). Investigación Narrativa: Apuesta Metodológica para la Construcción Social de Conocimientos Científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), pp. 171-181.
- Antelo, E. y Abramowski, A. (2000). *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ariès, P., (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Barcelona: Taurus.
- Baquero, R. y Narodowski M. (1994). ¿Existe la infancia? *Revista IICE Año III N° 6*, pp. 61-67.
- Bárcena, F. y Mèlich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Barreto, M. (julio-diciembre de 2011). Consideraciones ético-metodológicas para la Investigación en Educación Inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), pp. 635 - 648.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico – narrativa en la educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla S.A.
- Cárdenas, W. O. (2016). Reflexiones sobre el nombrar a partir de la comprensión del lenguaje de Saul Kripke. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (20), pp. 105-118.
- Carrol, L. (2010). *Alicia en el país de las Maravillas y Alicia a través del Espejo*. Bogotá: Unión Ltda.
- Caruso, M., Dussel, I. y Pineau, P. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

- Castaño, G. y Charrúa, R. (2011). *Representaciones sociales sobre la violencia: los niños y las niñas escriben sobre la violencia. Un estudio de caso*. Trabajo de grado para optar el título de magister en educación. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Castillo-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), pp. 415-428.
- Cerezo, F. (2007). La violencia escolar. Propuestas para la intervención eficaz. *Observatorio de la convivencia escolar. Jornadas sobre conflictos y convivencia en los Centros escolares*. Murcia, pp. 1-25.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), pp. 383- 394.
- Chávez, M. (2017). La violencia escolar desde la perspectiva infantil en el Altiplano mexicano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), pp. 813-835.
- Chaux, E. (junio de 2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y ciclo de violencia. *Revista de Estudios Sociales*, (15), pp. 47-58.
- Chaux, E., Ramos C. y Nieto, A. (septiembre de 2007). Aulas en Paz: Resultados Preliminares de un Programa Multi-Componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*. 1(1), pp. 36 - 56.
- Chaux, E. y Velasquez, A. M. (julio-diciembre de 2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación*, (55), pp. 14-37.
- Chaux, E. y Mejía, J. F. (2 de julio de 2015). *I congreso internacional de Red Papaz. Agresión escolar: cómo prevenirla y cómo manejarla*. Centro de convenciones Cartagena de Indias - Colombia. Recuperado el 12 de julio de 2020 de: <https://es.slideshare.net/RedPaPaz/agresion-escolar-e-chaux-jfmejia>
- Collell, J. y Escudé, C. (2006). El escolar un enfoque psicopatológico. *Anuario de la Psicología Clínica y de Salud* (2), pp. 9-14. Recuperado el 20 de junio de: [https://institucional.us.es/apcs/doc/APCS\\_2\\_esp\\_9-14.pdf](https://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_9-14.pdf)

- Contreras D., J. y Pérez de Lara (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*, Madrid: Morata.
- Cuellar, H. (2015). Estrategias de prevención de la violencia escolar en América Latina. En: FOSDEH, (2016). *Retos para la investigación y el desarrollo. Foro Social de la Deuda Externa y Desarrollo de Honduras: 20 años de investigación y propuestas*. Memorias de foros. Recuperado el 27 de octubre de 2018 de : <https://es.slideshare.net/Fosdeh/documento-retos-para-la-investigacin-y-el-desarrollo>
- Definiciona. (s.f.) *Matoneo Escolar*. Recuperado el 2 septiembre de 2020 de: <https://definiciona.com/matoneo-escolar/>
- DeMause, L. (1982). La evolución de la infancia. En: DeMause, L. (1982). *Historia de la infancia*. Traducción por: María Dolores López Martínez. Madrid: Alianza, pp.15-92.
- Díaz. C. (2012). Más allá de la infancia escolarizada. Elementos para una discusión sobre el campo investigativo de la infancia. *Pedagogía y Saberes* (37), pp. 49-62.
- Diccionario filosófico. (1965). *Significación y sentido*. Recuperado el 11 de julio de 2020 de: <http://www.filosofia.org/enc/ros/si2.htm>
- Diccionario RAE. (2019). Escolar. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=GGkFJyh|GGkrQne>
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* - 1a ed. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Domínguez, E. y Herrera, J. D. (2013). La investigación narrativa en psicología: Definición y funciones. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 30(3), pp. 620-641.
- Educación /vida (09 de septiembre de 2018). *La mitad de los estudiantes en el mundo han sufrido matoneo. Unicef revela que 150 millones niños han sido víctimas de algún tipo de violencia en el colegio*. Recuperado el día 28 de octubre de 2018 de: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/unicef-asegura-que-150-millones-de-ninos-han-sido-victimas-de-algun-tipo-de-violencia-en-el-colegio-266220>
- Escalante, E. (2013). La perspectiva ricoeuriana y el análisis de las narrativas. *Fundamentos en Humanidades*, 14(27), Universidad Nacional de San Luis, pp. 175-192.

- El Tiempo. (16 de enero de 2017). *Dos de cada 10 alumnos en el mundo sufren acoso y violencia escolar. 246 millones de niños y adolescentes son sometidos a una forma de violencia en el entorno escolar*. Recuperado el día 28 de octubre de 2018, de: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/acoso-y-violencia-escolar-en-el-mundo-37516>
- El Tiempo. (15 de junio 2012). No mejoran los índices de violencia en colegios: Universidad de los Andes. Aumentaron el consumo de drogas, los robos y el porte de armas blancas, revela informe. Recuperado el día 28 de Octubre de 2018, de: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-11951042>
- Eusse, I. (13 de diciembre de 2016). Medellín tercera ciudad con más casos de matoneo escolar. *Contexto- Periódico Sextante Universidad católica Luis Amigó*. Recuperado el 28 de octubre de 2018 de: <http://periodicocontexto.wixsite.com/contexto/single-post/2016/12/13/MEDELL%C3%8DN-TERCERA-CIUDAD-CON-M%C3%81S-CASOS-DE-MATONEO-ESCOLAR>
- Fernández, J. (2015). Sentido en el primer Wittgenstein. *Actas I Congreso internacional de la Red española de Filosofía, vol.10*. pp. 7-21. Recuperado el 16 de julio de 2020 de [https://redfilosofia.es/wp-content/uploads/sites/4/2015/06/2.javierosofa@hotmail.com\\_.pdf](https://redfilosofia.es/wp-content/uploads/sites/4/2015/06/2.javierosofa@hotmail.com_.pdf)
- Fernández F, S. (2017). Manifestaciones de los adolescentes ante la dimisión paterna y el dominio materno. *En: Niñez, adolescencia y sufrimiento emocional. Efectos de en la vida psíquica, escolar y social*. Medellín - Colombia. Corporación Ser Especial.
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias: la máquina de etiquetar*. Recuperado el 10 de abril de 2020 de: [inau.gub.uy/institucional/funcionarios/llamados-internos/download/6090/2637/16](http://inau.gub.uy/institucional/funcionarios/llamados-internos/download/6090/2637/16)
- Frigerio, G. (15 de noviembre de 2012). La posición del investigador. *V Encuentro de Educación y Desarrollo Humano: sujetos y políticas del desarrollo humano: miradas plurales en educación superior (ponencia)*. Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura, Santiago de Cali.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2008). *Infancia y derechos: raíces de la sostenibilidad. Aportes para un porvenir*. Santiago de Chile: UNESCO.

- Fundación Carolina. (21 de abril de 2014). *El poder de las palabras*. Recuperado el 19 de junio de 2020 de: <https://www.fundacioncarolina.es/el-poder-de-las-palabras/>
- Fundación Universia Colombia. (4 de noviembre de 2010). *Programa contra la violencia escolar recibe reconocimiento internacional*. Recuperado el día 28 de octubre de: <https://noticias.universia.net.co/vidauniversitaria/noticia/2010/11/04/675140/programa-contra-violencia-escolar-recibe-reconocimiento-internacional.html>
- Galeano, M. E. y Velez, O. L. (2002). *Investigación cualitativa. Estado del arte*. Medellín: Centro de Investigaciones Sociales y Humanas – CISH de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia.
- Gallo, H. 2017. *Violencia escolar y autoridad. El bullying desde la perspectiva Psicoanalítica*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- García, Y. (julio-diciembre de 2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (55), pp. 108-124.
- García, Y. y Ortiz, B. (2012). *Los maestros ante la violencia escolar. Serie Grupos N° 4. Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE)*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Facultad de Ciencias y Educación.
- García, B.E.; González, S.P.; Quiroz, A.; Velásquez A.M. y Ghiso, A.M. (2002). *Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa*. Trabajo de grado. Fundación Universitaria Luis Amigó (FUNLAM), Medellín.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata
- Gómez, A. (julio-septiembre de 2013). Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa. Sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de investigación Educativa* 18(58), pp. 839-870.
- González, F. L. (enero-abril de 2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico – cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Univ. Psychol. Bogotá, Colombia*, 9(1), pp. 241 -253.

- Guiso, A. y Ospina, Y. (enero-junio de 2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), pp. 535-556.
- Kaplan, C. (dir.); Castorina, J.; Kantorovich, G.; Orce, V.; Brener, G.; García, S.; Mutchinick, A. y Fainsod, P. (2015). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Karam, T. (2007). Lenguaje y Comunicación en Wittgenstein. *Revista digital Razón y Palabra*. Recuperado el 17 de julio de 2020 de: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n57/tkaram.html>
- La Teoría de las representaciones sociales. (s.f). Recuperado el 17 de julio de 2020 de: [https://www.miteco.gob.es/ministerio/pags/biblioteca/fondo/pdf/87506\\_6.pdf](https://www.miteco.gob.es/ministerio/pags/biblioteca/fondo/pdf/87506_6.pdf)
- Larrosa, J. (s.f). *Experiencia (y Alteridad) en Educación*. Recuperado el 21 de junio de 2020 de: [http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge\\_Larrosa\\_Experiencia\\_y\\_alteridad.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf)
- Larrosa, J. (septiembre de 2007). Encuentro Nacional “*Formar en Futuro Presente*” *Programas Aprender Enseñando y Elegir la Docencia*. Mar Del Plata. Recuperado el 22 de junio de 2020 de: <https://www.youtube.com/watch?v=k7OpdwOwaNY>
- Larrosa, J. (enero-abril de 2001). Lenguaje y educación. *Revista Brasileira de Educação*, (16), pp.68-80. Recuperado el 22 de junio de 2020 de: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100008>
- Leticia, R. (2019). *De lo fotográfico a la fotografía digital contemporánea: la imagen en el intercambio discursivo*. Universidad Nacional del Rosario. Argentina. Recuperado el 2 septiembre de: <https://revistas.uma.es/index.php/fotocinema/article/view/5532/5193>
- Ley 1620, 15 de marzo de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Bogotá – Colombia.
- Ley 1732, de 1 de septiembre de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Bogotá – Colombia.

- Lugones, M. y Ramírez, M. (enero-marzo de 2017). Bullyign: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista cubana de Medicina General Integral*, 33(1). Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21252017000100014](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252017000100014)
- Maldonado, R. (2016). *El Método Hermenéutico en la Investigación Cualitativa*. Recuperado el 15 julio de 2018 de: [https://www.researchgate.net/publication/301796372\\_EL\\_METODO\\_HERMENEUTICO\\_EN\\_LA\\_INVESTIGACION\\_CUALITATIVA](https://www.researchgate.net/publication/301796372_EL_METODO_HERMENEUTICO_EN_LA_INVESTIGACION_CUALITATIVA)
- Mateos, P. (2015). *Narrativas de la violencia: las voces infanto-adolescentes como parresia*. 1a ed. Buenos Aires: CLACSO.
- Mejía, M. P. (2019). *El poder de los impotentes. Representaciones de los educadores sobre el castigo físico infligido a los niños*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Mèlich, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Merchán, L. (s.f.). Neologismo. *Definiciona: Definición y Etimología*. Recuperado 12 de julio de 2020: <https://definiciona.com/neologismo/#:~:text=Se%20entiende%20por%20neologismo%20a,con%20la%20cual%20ser%20designado.>
- Míguez, Daniel. (comp.) (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*, Buenos Aires: Paidós.
- Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Athenea Digita. Núm. 2. Otoño 2002. Recuperado el 20 de julio de 2020 de: <https://atheneadigital.net/article/view/n2-mora/0>
- Morales, L. y Silva, D. (2013). *Representaciones sociales de los y las estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Distrital Provincia de Quebec con relación a la violencia entre pares*. Trabajo de grado de maestría. Universidad Pedagógica Nacional – CINDE. Bogotá.
- Moreira, M. A. (2002). *Investigación en Educación en Ciencias: métodos cualitativos*. Texto de Apoyo n° 14. Universidad de Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

- Moscoso, L. y Díaz, L. (2018). Aspectos éticos de la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), pp. 51-67.
- Motta, L. (2012). Comprensión de la Violencia Escolar desde las Voces de los Niños y Niñas de la Institución Educativa El Limonar, en el Municipio de Neiva (Huila). Trabajo de grado de maestría. Universidad Pedagógica Nacional – CINDE. Bogotá.
- OCDE/ ONG Internacional Bullying Sin Fronteras. (1 de junio de 2018). *Estadísticas de Bullying en América Latina. Primer Estudio Internacional 2018*. Recuperado el 15 de noviembre de 2018 de: <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/02/estadisticas-de-bullying-en-america.html>
- Olweus, D. (s.f). *Acoso escolar, bullying, en las escuelas: hechos e intervenciones*. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega. Recuperado el 12 de julio de 2020 de:  
<http://convivejoven.semsys.itesi.edu.mx/cargas/Articulos/ACOSO%20ESCOLAR%20BULLYING%2C%20EN%20LAS%20ESCUELAS-HECHOS%20E%20INTERVENCIONES.pdf>
- Ortega Ruiz, R. y Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, (313), pp. 7-27.
- Ortega, R.; Del Rey, R. y Mora, J. (agosto de 2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), pp. 95-113.
- Ospina, D. A. y López. S.; Burgos, S. B., y Madera, J. A. (julio –diciembre de 2018). La paz entre lo urbano y lo rural: imaginarios de paz de niños y niñas sobre el posconflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 16(2) p. 943-960.
- Ospina, D. A. y Ospina, M. C. (2017). Futuros Posibles, el Potencial Creativo de Niñas y Niños para la Construcción de Paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 175-192.
- Packer, M. (1985) La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana. *Psicología Cultural – Universidad del Valle*, pp. 1-25. Recuperado el 22 abril de 2019 de:

<http://www.psicologiacultural.org/Pdfs/Traducciones/La%20investigacion%20hermeneutica.pdf>

Perea, M. (2003). *A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. CD Caudales. La Habana: CIPS- Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Recuperado el 23 de julio de 2020 de:

[http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera\\_perez\\_repr\\_sociales.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera_perez_repr_sociales.pdf)

PLAN INTERNACIONAL; UNICEF y Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Recuperado el 15 de noviembre de 2018 de:

[https://www.unicef.org/costarica/docs/cr\\_pub\\_Violencia\\_escolar\\_America\\_Latina\\_y\\_Caribe.pdf](https://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_Violencia_escolar_America_Latina_y_Caribe.pdf)

Prodócimo, E.; Goncalves, R.; Rodríguez, R. y Bognoli, P. (2014). Violencia escolar: reflexiones sobre los espacios de ocurrencia. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), pp. 1-15. Recuperado el 28 de junio de 2020 de: <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-prodocimoetal.html>

Ramírez, M. E. (6 de agosto de 2015). *Agresión, agresividad y violencia desde el psicoanálisis 1*. Recuperado el 1 de agosto de 2020 de: <https://www.youtube.com/watch?v=kG9qZOXZO-o>

Ramírez, M. E. (20 de agosto de 2015). *Agresión, agresividad y violencia desde el psicoanálisis 2*. Recuperado el 1 de agosto de 2020 de:

<https://www.youtube.com/watch?v=rQb6ATI6gVk>

Ramírez, M. E. (28 de agosto de 2015). *Agresión, agresividad y violencia desde el psicoanálisis 3*. Recuperado el 1 de agosto de 2020 de :

[https://www.youtube.com/watch?v=VVA0W9vX\\_m0&t=2s](https://www.youtube.com/watch?v=VVA0W9vX_m0&t=2s)

Ramírez, M. E. (julio-diciembre de 2017). Reseña: Violencia escolar y autoridad. El bullying desde la perspectiva psicoanalítica (Héctor Gallo). *Revista Affectio Societatis*, 14(27). Departamento de Psicoanálisis. Universidad de Antioquia

Reyes, Y. (1995). *El terror de sexto «B»*. Colombia: Alfaguara.

Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI Editores, s.a. de c.v.

- Rincón, A. I. y Ávila, W. D. (julio -diciembre de 2014). Simbiosis vital para describir el ciberbullying en Colombia. *Revista Científica José María Córdova. Educación*, 12(14), pp. 149 – 164. Bogotá. Recuperado el 16 de junio de 2018 de: <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v12n14/v12n14a09.pdf>
- Ruggiero, M. (2009). *Por qué se pelean los chicos en la escuela: cómo se desencadenan los conflictos*. - 1 a ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Runge, A. K. (1999). La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía. Reflexiones en torno al eco Rousseauiano. *Revista Educación y Pedagogía*, 11(23 – 24), pp. 65-86.
- Runge, A. K. (enero-junio de 2008). Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), pp. 31-53. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Runge, A. K. (s.f). Capítulo 1. *Aspectos teórico-conceptuales y punto de partida: la infancia como construcción histórica, social, cultural y discursiva*. Medellín.
- Sáenz, J. (2009). Formación: Infantilización y autocreación. En: Martínez, J. E. y Neira, F. O. (Comp.). (2009). *Cátedra Lasallista. Miradas sobre la subjetividad*. pp.89 – 114. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Sáenz, J. y Saldarriaga, O. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos xvi-xx. En: Mannarelli, M. E. y Rodríguez, P. (Coords.) (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Sánchez, C. y Cerezo F. (2014). Conceptualización del bullying y pautas de intervención en educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), pp. 443-452.
- Sentido, Referencia y Representación. La filosofía del lenguaje de Frege*, (2012). Recuperado el 17 de julio de 2020 de: <https://filotecnologa.wordpress.com/2012/03/04/sentido-referencia-y-representacion-la-filosofia-del-lenguaje-de-frege/>
- Serra, S. (2017). *Clase: Clase VIII. El niño en la pedagogía. Los saberes sobre el niño y la escuela*. Curso: Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía. Cohorte 8. FLACSO virtual.

- Souza, M. C. (septiembre-diciembre de 2010). Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. *Salud Colectiva*, 6(3). pp. 251-261. Buenos Aires.
- Blanco, M. (septiembre-diciembre de 2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Nueva Época Año 24* (67), pp.135-156.
- Tipos de Neologismo. (2016). *Cómo escribir bien*. Recuperado el 12 de julio de 2020 de: <https://comoescibirbien.com/tipos-de-neologismos/>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Villarroel, G. E. (mayo-agosto de 2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(49), pp. 434-454. Mérida. Universidad de los Andes.
- Vivas, J. (21 de febrero de 2018). Matoneo problema que no se ha podido erradicar de colegios del país. Medellín y Bucaramanga reportaron más de 500 agresiones de este tipo en 2017. *El Tiempo*. Recuperado el día 28 de octubre de 2018 de: <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/matoneo-en-las-ciudades-de-colombia-185084>
- Wischin, K. (diciembre de 2012) Sentido, significado y el principio de contexto en Frege. *Disputatio. Philosophical Research Bulletin*, 1(2), pp. 94-104. Madrid: Nota. Recuperado julio 17 de 2020 de: [https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/124354/2.-\\_Wischin-Frege.pdf;jsessionid=05E8F2EA3C53FA0170AD7AFB0701AFF3?sequence=1](https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/124354/2.-_Wischin-Frege.pdf;jsessionid=05E8F2EA3C53FA0170AD7AFB0701AFF3?sequence=1)
- Zambrano, D. (1 de septiembre de 2018). Medellín lucha contra el bullying en los colegios. *El Colombiano*. Recuperado el 28 de octubre de 2018 de: <http://www.elcolombiano.com/antioquia/bullying-en-colegios-de-medellin-IA9255569>

## ANEXOS

### 1. Consentimiento



FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

MAESTRIA EN ESTUDIOS EN INFANCIAS  
LINEA DE FORMACIÓN: HISTORIA, CULTURA Y SOCIEDAD

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

#### A PADRES O ACUDIENTES

Como maestra en ejercicio y actual estudiante de la Maestría en Estudios en Infancias de la Universidad de Antioquia, yo Edyth Natalia Alvarez Torres, me encuentro desarrollando un proyecto de investigación que se titula “Sentidos que los niños y niñas le atribuyen a la violencia entre escolares”. El objetivo es conocer los sentidos que los estudiantes, en especial los de 5° de la Institución Educativa Fe y Alegría José María Vélaz de la ciudad de Medellín, le atribuyen a lo que como violencia entre escolares entienden.

Considerando que los aportes de los estudiantes del colegio y el grado señalados, pueden ser de vital importancia para el análisis de la investigación, muy cordialmente invitamos a su hija/o a participar en el proyecto.

Al posibilitar la participación de su hijo/a debe tener presente que será de manera voluntaria y que él/ella o usted pueden retirar su consentimiento en el momento que lo consideren. La contribución de su hijo/a será a través de conversaciones informales, dentro de la jornada de estudio y actividades cotidianas de la escuela. Podrá ser eventualmente observado/o y fotografiado/a en algunas clases o espacios tales como el patio, corredores, sala de lectura, tienda escolar y entradas o salidas de la institución; para lo cual será consultado/a con anticipación. Las conversaciones serán grabadas en audio y transcritas, los datos serán registrados en un diario de campo. Toda su información y respuestas serán tratadas de manera confidencial y se les asignará un código, de modo que su identidad y la de la institución sean protegidas. Sólo, las personas directamente implicadas en este proyecto tendrán acceso a dicha información, es decir, asesores del proyecto y mi persona como investigadora principal.

La participación no tendrá ningún beneficio monetario, ni costo alguno para usted o para su hijo/a. Tampoco, implicará ningún riesgo para la integridad de éste/a y la de usted como padre de familia o acudiente. Los resultados de este estudio se utilizarán con fines académicos.

Si requiere información adicional, puede comunicarse al teléfono 464 09 12 o escribir al correo electrónico [edyth.alvarez@udea.edu.co](mailto:edyth.alvarez@udea.edu.co).

Muchas gracias por mediar la participación de su hijo/a en esta investigación.

*Manifiesto que he leído y comprendido la información, y que, de forma libre, autónoma y sin presión consiento la participación de mi hijo/a en este estudio.*

Fecha

Nombre del estudiante participante

Firma del padre/madre de familia  
cc:

## 2. Asentimiento



FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

MAESTRIA EN ESTUDIOS EN INFANCIAS  
LINEA DE FORMACIÓN: HISTORIA, CULTURA Y SOCIEDAD

### ASENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPACIÓN ESTUDIANTES

Como maestra en ejercicio y actual estudiante de la Maestría en Estudios en Infancias de la Universidad de Antioquia, yo Edyth Natalia Alvarez Torres, me encuentro desarrollando un proyecto de investigación que se titula “Sentidos que los niños y niñas le atribuyen a la violencia entre escolares”. El objetivo es conocer los sentidos que los estudiantes, en especial los de 5° de la Institución Educativa Fe y Alegría José María Vélaz de la ciudad de Medellín, le atribuyen a lo que como violencia entre escolares entienden.

Considerando que los aportes de los estudiantes del colegio y el grado señalados, pueden ser de vital importancia para el análisis de la investigación, muy cordialmente le invitamos a participar en el proyecto.

Ante la decisión de participar debe tener presente que será de manera voluntaria y que puede retirar su consentimiento en el momento que usted lo considere. Su contribución será a través de conversaciones informales y actividades cotidianas de la escuela, las cuales se llevarán a cabo en la misma jornada de estudio. Usted podrá ser eventualmente observado/o y fotografiado/a en algunas clases o espacios tales como el patio, corredores, sala de lectura, tienda escolar y entradas o salidas de la institución; para lo cual será consultado/a con anticipación. Las conversaciones serán grabadas en audio y transcritas, los datos serán registrados en un diario de campo. Toda su información y respuestas serán tratadas de manera confidencial y se les asignará un código, de modo que su identidad y la de la institución sean protegidas. Sólo, las personas directamente implicadas en este proyecto tendrán acceso a dicha información, es decir, asesores del proyecto y mi persona como investigadora principal.

Su participación no tendrá ningún beneficio monetario, ni costo alguno para usted. Tampoco, implicará ningún riesgo para su integridad. Los resultados de este estudio se utilizarán con fines académicos.

Si requiere información adicional, puede comunicarse al teléfono 464 09 12 o escribir al correo electrónico [edyth.alvarez@udea.edu.co](mailto:edyth.alvarez@udea.edu.co).

Muchas gracias por participar en esta investigación.

*Manifiesto que he leído y comprendido la información, y que, de forma libre, autónoma y sin presión consiento participar en este estudio.*

---

Fecha

---

Firma del participante

### 3. Consentimiento Institución Educativa



FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

MAESTRIA EN ESTUDIOS EN INFANCIAS  
LINEA DE FORMACIÓN: HISTORIA, CULTURA Y SOCIEDAD

Medellín, 26 de marzo de 2019

Señor  
**ELVER ARIAS BARRAGÁN**  
Rector  
I.E. FE Y ALEGRÍA JOSÉ MARIA VÉLAZ

**Asunto:** Solicitud de permiso para Investigación

Estimado Rector:

Como maestra en ejercicio y actual estudiante de la Maestría en Estudios en Infancias de la Universidad de Antioquia, yo Edyth Natalia Alvarez Torres, me encuentro desarrollando un proyecto de investigación que se titula “Sentidos que los niños y niñas le atribuyen a la violencia entre escolares”. El objetivo es conocer los sentidos que los estudiantes, en especial los de 5° le atribuyen a lo que ellos entienden como violencia entre escolares.

Considerando que los aportes de los estudiantes de la I.E. Fe y Alegría José María Vélaz pueden ser de vital importancia para el análisis de la investigación, solicitamos su permiso para poder llevarla a cabo en este establecimiento educativo. Debe saber que la participación de los niños y niñas será de manera voluntaria y que en el momento que ellos lo deseen podrán retirar su consentimiento o el proporcionado por los mismos padres de familia, previamente informados al trabajo de campo.

La contribución de los estudiantes será a través de conversaciones informales, dentro de la jornada de estudio y actividades cotidianas de la escuela. Podrán ser eventualmente observados y fotografiados en algunas clases o espacios tales como el patio, corredores, sala de lectura, tienda escolar y entradas o salidas de la institución; para lo cual será consultado/a con anticipación. Las conversaciones serán grabadas en audio y transcritas, los datos serán registrados en un diario de campo. Toda la información y respuestas serán tratadas de manera confidencial y se les asignará un código, de modo que su identidad y la de la institución sean protegidas. Sólo, las personas directamente implicadas en este proyecto tendrán acceso a dicha información, es decir, asesores del proyecto y mi persona como investigadora principal.

La participación no tendrá ningún beneficio monetario, ni costo alguno para los estudiantes, sus familias y la institución. Tampoco, implicará ningún riesgo para la integridad de los mismos. Los resultados de este estudio se utilizarán con fines académicos.

De antemano agradezco su atención y colaboración.

Atentamente,

\_\_\_\_\_  
**Edyth Natalia Alvarez Torres**

\_\_\_\_\_  
**Rector**

**cc:**

**cc:**

**Autoriza** Sí \_\_\_\_\_

**No** \_\_\_\_\_

#### 4. Formato Notas de campo

 <b>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</b> <small>1803</small> <b>FACULTAD DE EDUCACIÓN</b>	<b>FORMATO NOTAS DE CAMPO</b>
--	-------------------------------

<b>SESIÓN No</b>	
<b>FECHA</b>	
<b>HORA</b>	
<b>LUGAR</b>	
<b>DESCRIPCIÓN O RELATO DE LO SUCEDIDO</b>	
<b>PERCEPCIÓN PERSONAL</b>	
<b>OBSERVACIONES</b>	
<b>EVIDENCIAS FOTOGRAFICAS</b>	

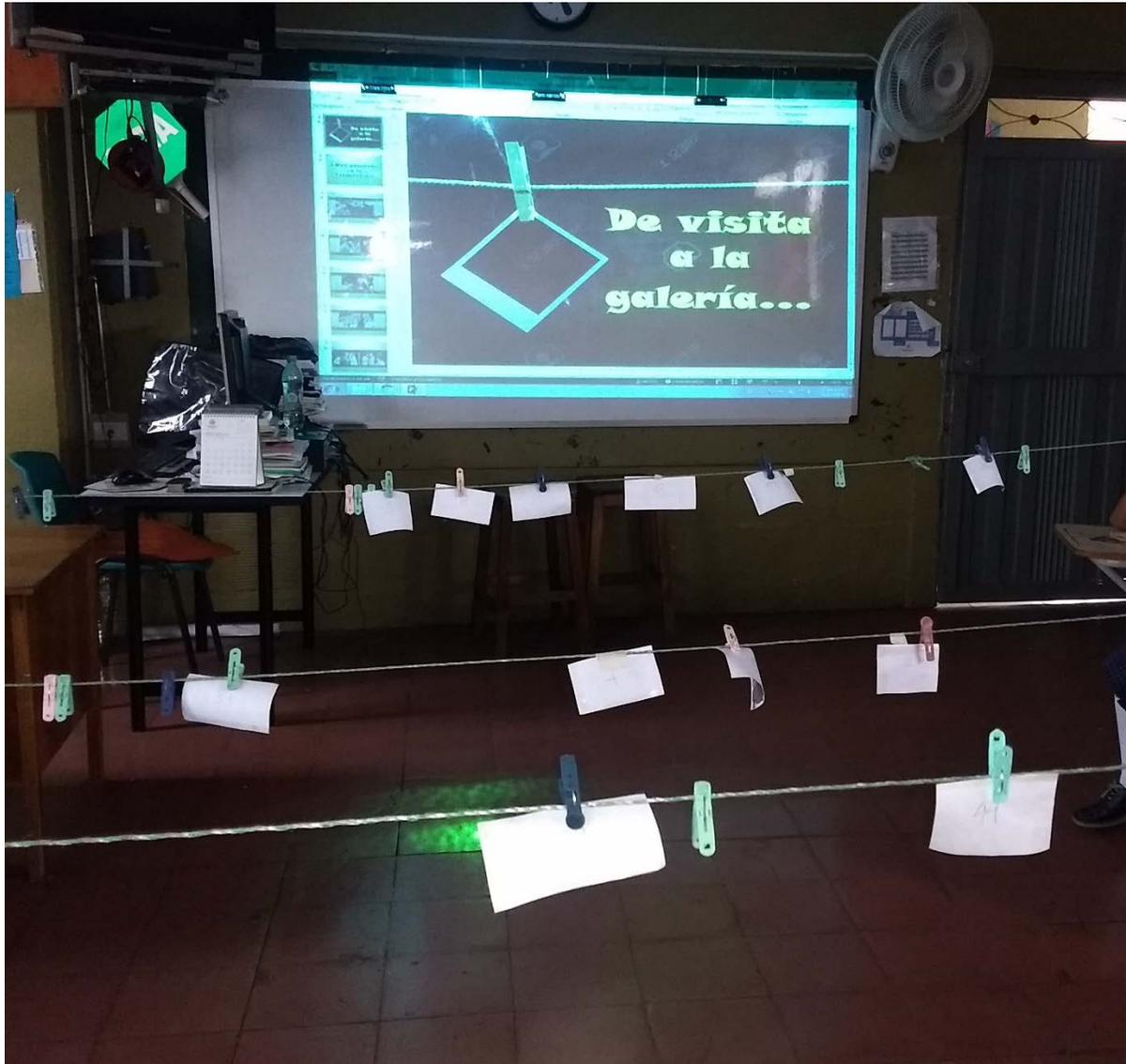
**5. Formato Guía de trabajo de campo**

 <p><b>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</b> 1803 <b>FACULTAD DE EDUCACIÓN</b></p>	<p><b>TRABAJO DE CAMPO</b></p> <p><b>SESIÓN #</b></p>
--	---

<b>NOMBRE ACTIVIDAD</b>	
<b>FECHA</b>	
<b>DURACIÓN</b>	
<b>LUGAR</b>	
<b>TÉCNICA</b>	
<b>RECURSOS</b>	
<b>PARTICIPANTES</b>	
<b>DESCRIPCIÓN</b>	

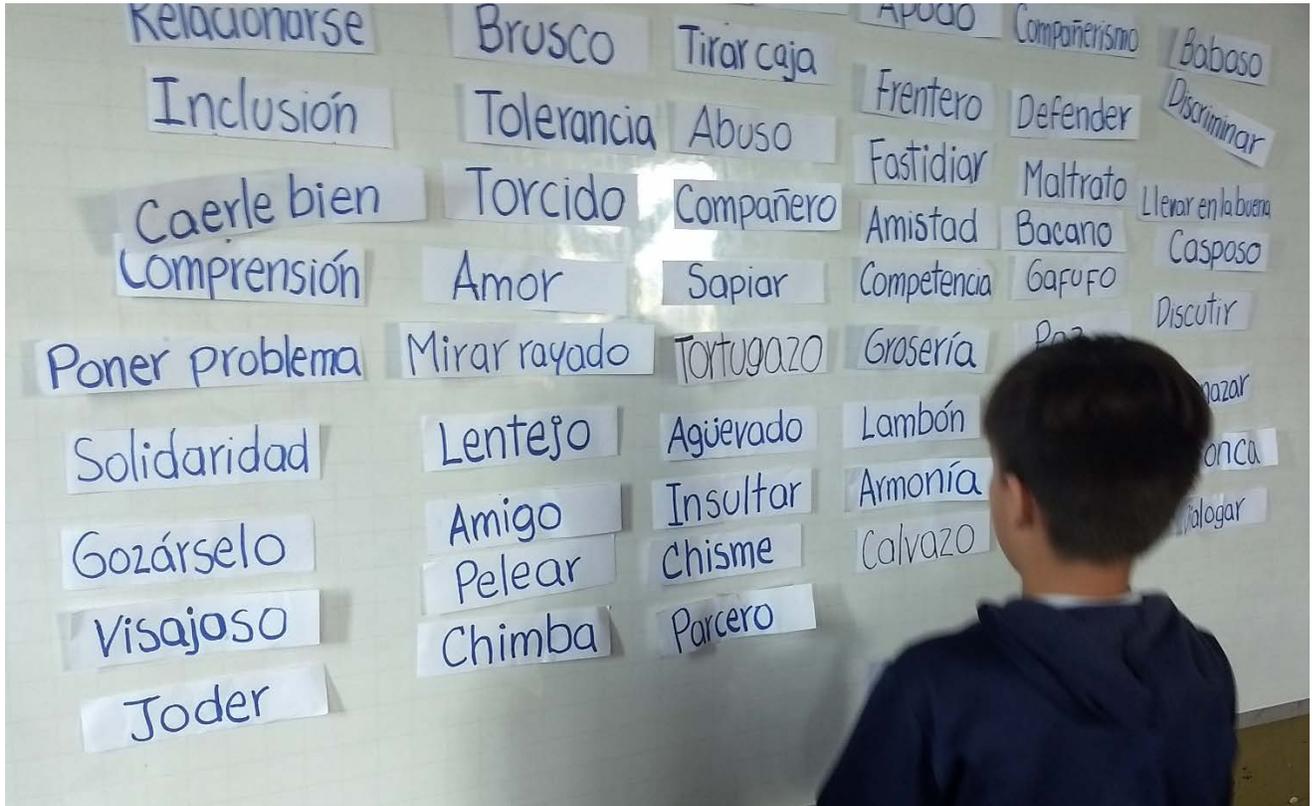
## 6. Evidencias fotográficas

### SESION 1

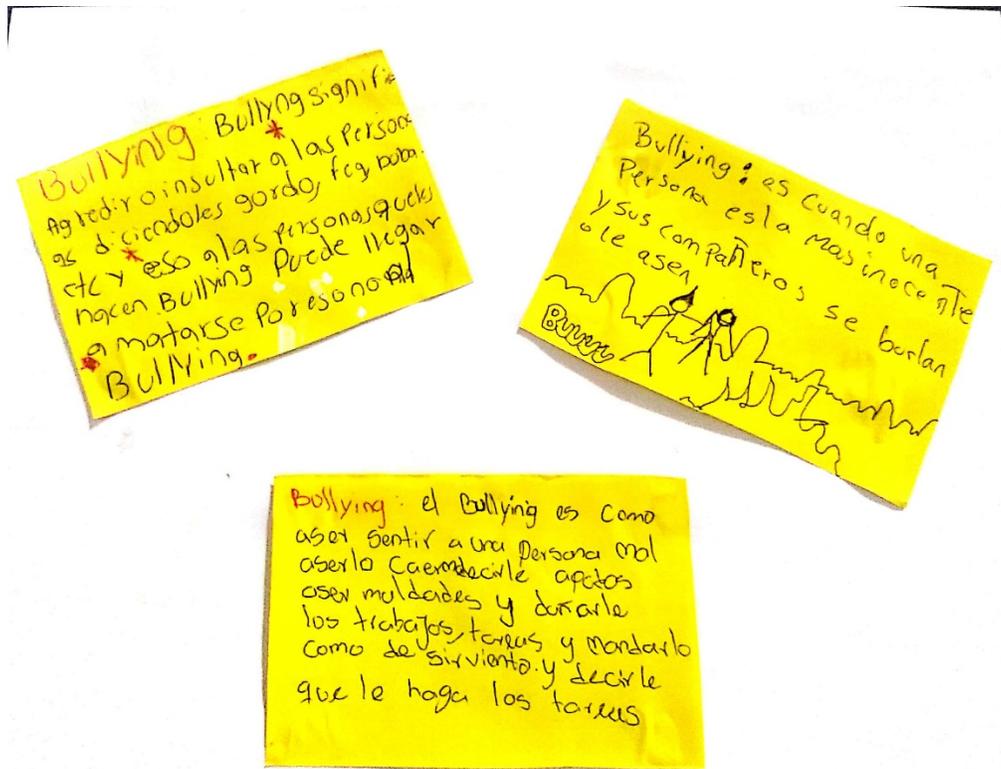
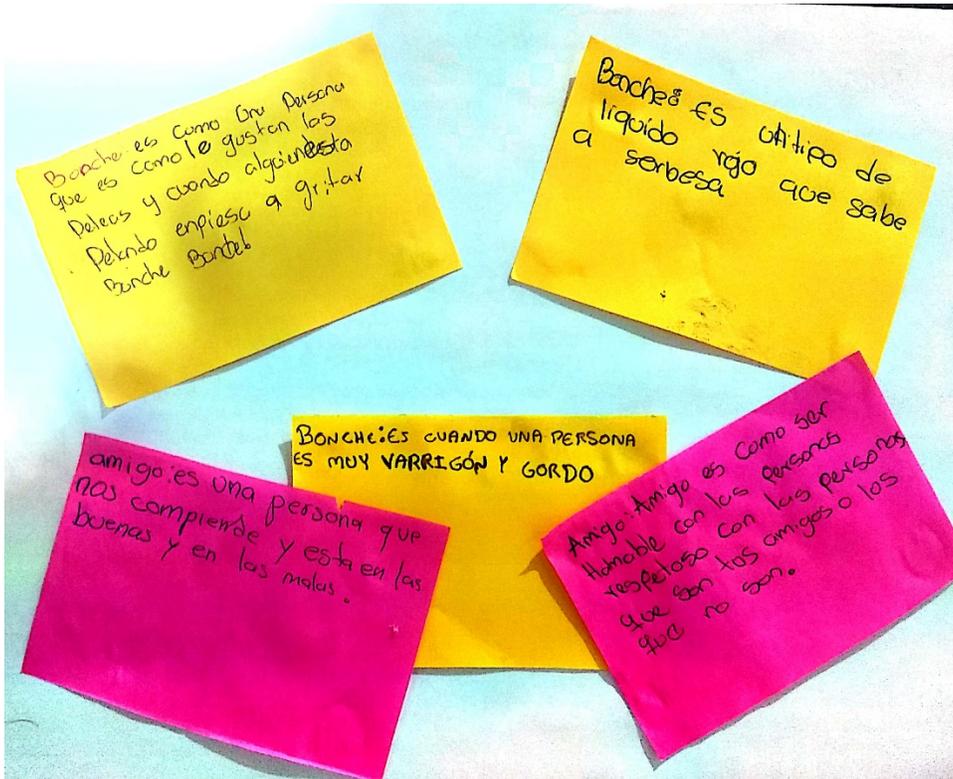




### SESIÓN 3



### SESION 3



#### SESION 4

Yo tube una amiga que fue muy buena con migo, eja fue una amiga muy especial para mi porque ella era muy amorosa, cariñosa y siempre me decia que me queria mucho.

y fue una persona que yo quise mucho, mi amiga se llamaba luciana pero ella se murio y eso fue muy triste para mi. yo todos los descansos lloraba eja murio de cancer.

Yo la queria mucho y antes de que eja murio yo veia que su cabello se caia poco a poco yo me ponía muy triste por eso y eja siempre salia conmigo a descanso y eja me invita a dulces. y foy a su entierro y lloré mucho. (20) (21) (22) (23)

**YO TUBE UNA AMISTAD MUY BONITA CON ELLA.**

por ella fue una persona con la que pude contar eja me tubo mucho respeto yo la quise mucho yo la queria como una hermana y la sigo queriendo haci este muerta.

A mi en mi país Venezuela me discriminaban por mi color  
También no me dejaban jugar en los juegos que hacían en  
mi escuela porque yo era negro y alta me hacían Bullin  
los de 6to grado y los de mi salón También me gustaba  
una niña en Venezuela una vez yo le dije que me gustaba  
a ella no le importo por que ~~yo~~ creía que era broma  
y yo todos los días le llevaba chocalatinas y las  
bato y ahora no creo en el amor.