



Imaginarios sociales sobre violencia en el escenario educativo rural*

William Orlando Arcila-Rodríguez**

Katerin Grisales- Sánchez***

Viviana Díaz-Grisales****

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

Resumen

Las dinámicas sociales que se viven en la zona rural, actualmente se vieron afectadas por la violencia y aquellas formas anquilosadas de relación que se establecieron en este tipo de comunidades; la escuela no es ajena a la violencia y sus mecanismos de legitimación dentro de las formas de relacionarse entre los niños y niñas. El objetivo del presente estudio estuvo direccionado al comprender la dinámica de los imaginarios sociales de niños y niñas sobre violencia en el escenario escolar rural. Se asumió el enfoque de la complementariedad y el construccionismo social como posibilidad para indagar el fenómeno de la violencia y las significaciones imaginarias sociales que se configuraron en los discursos y prácticas de los actores sociales. Entre los principales hallazgos se identificaron diferentes formas de legitimar y naturalizar la violencia por parte de docentes y estudiantes, ubicándola como estrategia y posibilidad en las formas de actuar de la vida cotidiana, cruzada por una serie de actitudes, sentimientos y acciones que la posicionan como forma de interacción y socialización; el conflicto fue protagonista a partir de la violencia como principal mecanismo para confrontar la diferencia del otro. Se establecieron líneas de trabajo encaminadas a transformar la violencia en el escenario escolar rural desde las prácticas de los docentes, la construcción conjunta de normas y la voz de los actores sociales de la escuela.

Palabras clave: Violencia, imaginarios sociales, complementariedad, escuela.

*El presente artículo de investigación surge de la reflexión de querer abordar y comprender la problemática frente a las interacciones sociales, donde se presentan episodios de violencia desde los imaginarios sociales que establecen los niños y niñas de escuelas rurales, todo esto con el fin de identificar cada elemento y aportar al conocimiento de la escuela como escenario de socialización y manifestación de interacciones de otredad. Este artículo hace parte del Proyecto de Investigación: Conciencia histórica del conflicto armado y capacidades de los docentes en procesos de construcción de paz en la escuela: caso de los maestros de Riosucio y Marquetalia, Caldas, Código: 112787279382, el cual se financia con recursos provenientes del Patrimonio autónomo Fondo Nacional de Financiamiento para la ciencia, la tecnología y la innovación Francisco José de Caldas.

Docente de la Universidad de Caldas del Departamento de Estudios Educativos. Integrante activo del grupo de investigación Maestros y Contextos, y Mundos Simbólicos: Estudios en Escuela y Vida Cotidiana. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte, Magister en Educación y Candidato a Doctor en Educación de la Universidad de Caldas. E-mail: william.arcila@ucaldas.edu.co  orcid.org/0000-0001-6665-1883. **Google Scholar

***Profesional en Antropología de la Universidad de Caldas de Manizales. Joven investigadora de MinCiencias de la convocatoria 891, adscrita al proyecto de investigación Conciencia histórica del conflicto armado y capacidades de los docentes en procesos de construcción de paz en la escuela: Caso de los maestros de Riosucio y Marquetalia Caldas. E-mail: antr.kateringrisales@gmail.com  orcid.org/0000-0003-3938-9749. **Google Scholar**

****Profesional en Administración Pública, Especialista en Gerencia Social, Estudiante de Especialización en Proyectos de Desarrollo, Integrante activo del grupo de investigación Maestros y Contextos de la Universidad de Caldas. E-mail: diaz@ucaldas.edu.co  orcid.org/0000-0001-7140-0907. **Google Scholar**

Recibido: 10 de noviembre de 2021. Aceptado: 19 de diciembre de 2021.



Social imaginaries about violence in the rural educational setting.

Abstract

The social dynamics that exist in rural areas are currently affected by violence and those stagnant forms of relationship that were established in this type of community. The school is no stranger to violence and its legitimization mechanisms within the ways of relating between boys and girls. The objective of this study was aimed at understanding the dynamics of the social imaginaries of boys and girls about violence in the rural school setting. The complementary and social constructionism approach was assumed as a possibility to research the phenomenon of violence and the social imaginary meanings that were configured in the discourses and practices of social actors. Among the main findings, different ways of legitimizing and naturalizing violence by teachers and students were identified, placing it as a strategy and possibility in the ways of acting in daily life, crossed by a series of attitudes, feelings and actions that position it as a form of interaction and socialization. Conflict was the protagonist based on violence as the main mechanism to confront the difference of the other. Lines of work were established aimed at transforming violence in the rural school setting from the practices of teachers, the joint construction of norms and the voice of the social actors of the school.

Key Words: Violence, social imaginaries, complementarity, school.

Introducción

La violencia se presenta como producción de sentido y significado en las dinámicas de la vida social, ésta se encuentra cruzada por todo el trayecto histórico de las vivencias y experiencias en las cuales el ser humano se ha visto inmerso, permitiendo ir consolidando una serie de procesos históricos y culturales que generan unas formas de actuar, de ser/hacer, decir/representar, que nacen desde lo individual, toman fuerza en lo social y objetivan realidades desde diversas construcciones simbólicas.

El conflicto y la violencia a través de la historia del ser humano siempre han estado presentes, han sido parte del proceso evolutivo y formador en las diferentes esferas las cuales comprenden y sustentan la realidad donde se construye y reconstruye constantemente a los sujetos; los principales escenarios donde hacen presencia son aquellas situaciones de diferencia, oposición y antagonismo, propias del conflicto, hecho el cual constantemente se está generando en los diferentes grupos sociales, esto, debido a la necesidad del ser humano de postular y debatir sus perspectivas, pensamientos y propuestas frente a situaciones o temas donde dinamizan la realidad social.

En un acercamiento conceptual, Simmel (2010), se refiere a este como una forma de socialización:

El conflicto en sí mismo, con independencia de sus efectos sucesivos o inmediatos, es una forma de socialización [...] toda interacción entre los hombres es socialización, entonces, el conflicto que no puede reducirse a un solo elemento, es una forma de socialización, y de las más intensas [...] si no tuviéramos la capacidad y el derecho de oponernos a la tiranía, a las personalidades volubles, obstinadas o toscas, no soportaríamos relacionarnos con ellas y nos abocaríamos a soluciones desesperadas que pondrían fin a la relación sin entrar siquiera al conflicto [...] la oposición proporciona satisfacción interior, diversión, alivio; oponerse nos permite no sentirnos completamente aplastados en la relación, nos permite afirmar nuestras fuerzas. (pp. 17-21).

Sobre esta misma línea, el autor expresa que el conflicto se presenta cuando se genera una necesidad de armonización, disonancia, asociación y lucha entre la simpatía y antipatía, las cuales constantemente entran en contacto y permiten esa configuración de interacciones entre los sujetos (Simmel, 2010). De forma tal, el es un hecho que nace de lo individual como de lo social, en lo individual, reconociendo la especificidad y singularidad de los sujetos, y en lo social, en tanto es vía de posibilidad de diferenciación y singularidad, permitiendo la interacción y la mediación o construcción de acuerdos y normas; es una forma de socialización, una construcción social inherente al ser humano se presenta en las diferentes interacciones configuradas entre los sujetos.

Existe una estrecha relación entre conflicto y violencia, tal y como lo expone Fisas (2006), puede haber conflictos sin violencia, aunque no violencia sin conflicto, resaltando las diferencias entre uno y otro, ya la violencia surge y hace parte de la construcción social, de aquellas interacciones que tiene como objetivo tener efectos sobre el otro, la cual está cargada de intencionalidades donde la movilizan, la constituyen y la fundamentan como acción para lograr objetivos en dirección a la solución de las diferencias de cualquier tipo, de manera negativa y en detrimento del otro y lo otro.

Galtung (2003), como uno de los principales teóricos que ha desarrollado el tema de la violencia, presenta tres tipos de violencia: directa, estructural y cultural. La primera, la define como aquella que se hace más evidente, la que se manifiesta de forma tangible; en la misma línea, Fisas (2006), se refiere a este tipo de violencia

como un acontecimiento intencionado (p. 28); en cuanto a la segunda, “la violencia estructural se trata de la violencia intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos mismos que gobiernan las sociedades, los estados y el mundo” (Galtung, 2003, p. 7); es un proceso o una costumbre, es una forma indirecta de violencia, que está anclada en las estructuras sociales, puede tener una naturaleza económica, política, militar, cultural o comunicativa (Fisas, 2006, pp. 29-28).

Y finalmente, respecto a la violencia cultural, los autores expresan que hace referencia los medios de expresión (simbolismos, religión, ideología, lenguaje, arte, ciencias, leyes, medios de comunicación, educación, entre otros), permiten de una u otra forma legitimar la violencia directa y estructural, llevando a los sujetos a una destrucción mutua, donde dichas acciones pueden ser objeto de recompensa, sin importar sus consecuencias ni repercusiones.

En este sentido, se presenta la violencia cultural como escenario donde se legitiman las diferentes formas de violencia a partir de las representaciones sociales que hacen los sujetos de su mundo, es decir, desde las creencias y convicciones los moviliza, los lleva a representar la violencia desde sus significados, intencionalidades, permitiendo la configuración de una red simbólica propia de las formas de actuar de los sujetos, tomando el carácter de válida o no, y son legitimadas a través de los procesos culturales de la sociedad.

Respecto a la mirada crítica brindada a la violencia, para generar algunos cambios desde los procesos culturales, se debe pensar en la habilidad que tiene el ser humano como creador y constructor de realidades, por ende, debe ser capaz o estar en dicho estado para transformar en pro de un bien común y propio aquellas manifestaciones violentas. Sobre estos elementos Fisas (2006), quien es uno de los principales promotores críticos de la violencia y los conflictos sociales se viven desde la cultura violenta en la actualidad, propone:

La paz tiene que ver con la superación, reducción o evitación de todo tipo de violencia, y con nuestra capacidad y habilidad para transformar los conflictos, para que, en vez de tener una expresión violenta y destructiva, las situaciones de conflicto pueden ser oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio [...] Cambiar la cultura violenta. (p. 350).

Una crítica se ha desarrollado en torno al tema, la cual esta relacionada con la influencia genética en relación al origen de la violencia de los seres humanos, situación estudiada y analizada desde diferentes corrientes y disciplinas, para este caso se asume la agresividad como parte innata del ser humano, de su naturaleza, y en consecuencia, hace parte de sí, de su capacidad para enfrentar o superar la barreras con las cuales se enfrenta constantemente, pero la violencia desde posturas alejadas del asunto de la genética¹; es decir, los genes no son los productores o quienes predisponen la violencia de los sujetos, ya que el ser humano está relacionado constantemente consigo mismo, con el otro y lo otro, por tanto, es un ser social. Nuestros comportamientos están modelados por nuestros tipos de condicionamiento y nuestros modos de socialización. No hay nada en la fisiología neurológica que nos obligue a reaccionar violentamente (Fisas, 2006, p. 27); en la misma línea Corsi y Peyrú (2003) expresan: el ser humano es agresivo por naturaleza, pero es pacífico o violento según su propia historia individual y la cultura a la cual pertenece (p. 20). Por consiguiente, los seres humanos somos los creadores, les damos un sentido y un significado a los hechos violentos que utilizamos constantemente para interactuar con el mundo.

El asumir una mirada de la violencia diferente a sus formas instituidas desde la funcionalidad y las representaciones sustantivas, es superar los reduccionismos de una realidad que tiene sus fundamentos en dinámicas sociales más profundas de lo simplemente superficial y visible.

El escenario rural, se convierte en objeto de análisis a partir de los procesos de interacción de sus actores sociales, a partir de las lógicas y rasgos culturales, dentro de los cuales se asumen diferentes manifestaciones de violencia como un asunto validado socialmente, y con ello, una naturalización como medio para la resolución de los conflictos. En el acercamiento a las dinámicas de la escuela en la ruralidad se identifican el machismo y la exclusión, debido a las diferencias físicas y de género, de forma tal que se configuran problemáticas como ambientes de discriminación, agresión física y verbal, diferencias de género, rompimiento de reglas, irrespeto y reiteración de los defectos de todo tipo, poco interés en la interacción entre pares, entre otras; generándose así espacios de acciones con poca participación y motivación de los alumnos durante el desarrollo de las

¹ Los componentes genéticos dotan al ser humano de un potencial de agresividad, lo cual no tiene por qué considerarse como negativo, ya que la agresividad permite a las personas vencer dificultades, abrirse camino en la vida y atender a las adversidades de la vida cotidiana. . Es más, la agresividad juega un papel fundamental en el rol esencial en la evolución humana.

actividades académicas. Situaciones que conllevan comportamientos promotores de violencia y dificultades en la solución pacífica de los conflictos.

Los docentes en algunos casos también son impulsores de actitudes y comportamientos que asumen los escolares; se presenta una tendencia por el direccionamiento de comportamientos estereotipados al calificar a los alumnos como los más “juiciosos”, referencia que pretenden promover el condicionamiento de sus actitudes, evitándoles la creación de una propia identidad y autonomía desde la expresión de sus pensamientos y sentires.

Otro espacio importante donde se instituyen prácticas violentas es la familia, el abuso de poder por parte de los padres, como medio de sublimación ante los integrantes de la familia; el abandono; el autoritarismo frente a las mujeres y los niños; y la poca participación de las decisiones que se toman en el hogar, hacen parte de las dinámicas familiares y la vida cotidiana de los niños y niñas de la ruralidad. Triana (2003), hace un acercamiento a los propósitos que representan las acciones de castigo y prácticas violentas en el ambiente familiar: La formación en valores, costumbres y hábitos debe ser ejercida a través de prácticas violentas, factor fundamental para que el niño o niña interiorice comportamientos. La violencia es ejercida permanentemente para que el acto quede aprendido y no se olvide con facilidad (p. 31).

Como se expone en los párrafos anteriores, los sentidos y significados que están configurando los niños de la zona rural frente a la violencia son mediados por creencias y prácticas comunes que refuerzan una serie de dificultades a la hora de interacción entre pares, produciéndose una obstaculización de los propósitos formativos que cumple la escuela en el campo de la socialización, y en especial, la solución pacífica de conflictos, ya que el medio, estrategia o técnica que es utilizada con mayor frecuencia por los escolares es la violencia.

En la revisión documental frente al objeto de investigación lograron identificar diversos estudios desarrollados, entre ellos la revisión documental realizada por Ramírez y Arcila (2013); Toledo *et al.* (2018); y Riaño (2020), quienes trazaron líneas de trabajo que permitirán la mirada instrumental y psicologista de la violencia en el contexto educativo, tratando de ir más allá de los aspectos meramente conductuales, descriptivos y evaluativos, para entrar en el campo de la comprensión del fenómeno, desde sus creadores, los actores sociales, es decir,

a partir de los sentidos y significados que permiten generar prácticas sociales relacionadas con la violencia como medio de interacción entre los niños y niñas.

Sobre estas líneas de trabajo se proyecta el estudio, el cual se encuentra vinculado con categorías como violencia, conflicto y agresividad en contextos educativos, permitiendo el rastreo de antecedentes y ubicar estudios en su gran mayoría desde intenciones cuantitativas y descriptivas, así mismo, en los hallazgos se hace relevancia a la caracterización y descripción de la violencia, la agresividad y el conflicto, produciéndose así dificultades en torno a la comprensión de las dinámicas que movilizan este tipo de situaciones en el escenario escolar, y en mayor grado, el contexto educativo rural.

Violencia escolar e imaginarios sociales

En el acercamiento conceptual, se identificaron algunas definiciones importantes para la categoría violencia, entre ellas: “el uso de la fuerza por parte de alguien; el daño; recibir dicho daño por una o varias personas; la intencionalidad del daño; el propósito de obligar a la víctima a dar o hacer algo que no quiere” (Martínez, 2016, p.9). Fenómeno psicosocial en el cual alguien ataca injustificadamente a otro, causándole daño físico, psicológico y moral. Además, estos comportamientos pueden ir desde el incumplimiento de normas elementales de comportamiento social, la desobediencia frente a las tareas escolares (Riaño, 2020, p. 59). Dichas definiciones exponen una violencia que se logra identificar a través de manifestaciones físicas, verbales, ubicadas en un plano muy cercano a la violencia física.

Sin embargo, dentro de las intencionalidades de investigación, se pretenden asumir una mirada al campo de la violencia en el escenario escolar, que sobrepase la visión representacionista y sustantiva (el golpe, la palabra, la mirada, los gestos, las acciones), lo cual se logra al traspasar lo meramente ensídico, esto quiere decir, profundizar en aquello que no vemos a simple vista, esas formas que están validando y naturalizando el fenómeno, esos acuerdos, esos sentidos y significados que le otorgan los niños y niñas a dichas acciones, en definitiva, conocer y comprender las dinámicas de los imaginarios sociales que se están configurando y reconfigurando constantemente a partir de las interacciones conversacionales que se presentan en el mundo de la vida cotidiana.

“la violencia escolar se encuentra como un componente de los procesos escolares que ha ido aumentando con el transcurrir de los años; en ocasiones como factor generador de controversias sociales, debido a la agudización de las formas de agresión entre estudiantes, las cuales traspasan el contexto escolar y llegan a tener efectos en el bienestar físico y emocional de los alumnos y sus familias, así como de toda una comunidad educativa.” (Bejarano, 2019, p.11).

La violencia como construcción social, se configura y reconfigura en las dinámicas conversacionales que se generan en el mundo de la vida cotidiana, a través de las formas de hablar y referirse al fenómeno por parte de los sujetos y desde los cuales se representan formas simbólicas de un fenómeno en constante construcción. La violencia, como fenómeno socialmente construido, está influenciada por una red simbólica que permite cargar de sentido y significado las acciones, desde donde se genera la intencionalidad y funcionalidad de esta; es desde allí donde se valora y se convierte en expresión de estatus, ideología, como una forma de mostrarse ante el otro, como expresión de sentimientos, creencias, poder y posibilitar una forma de interacción en el mundo.

Searle (1997), considera la intencionalidad como un elemento se refiere al rasgo de la representación en virtud del cual esas representaciones son acerca de algo, están dirigidas a algo. “Creencias y deseos son intencionales en este sentido, porque para tener una creencia o un deseo tenemos creer tal y tal cosa es el caso o desear que tal y tal otra lo sea” (p. 26). El autor se refiere a la intencionalidad como “asignación-o imposición- de función”. En el caso de algunos artefactos, construimos el objeto para que sirva a una función. Sillas, bañeras y ordenadores son ejemplos obvios. En el caso de muchos objetos se dan naturalmente, como los ríos y los árboles, asignamos una función —estética, práctica, o del tipo fuere— a un objeto preexistente [...] Las funciones son externamente asignadas por observadores y usuarios conscientes (p. 33).

De otro lado está la intencionalidad colectiva, a la cual llama hechos sociales, los cuales son compartidos por diferentes personas, como son las creencias, deseos e intenciones. La forma de mi intencionalidad colectiva puede tomar es simplemente ésta: “nosotros intentamos”, o “estamos haciendo esto y lo otro”, etc. En esos casos, yo intento solo como parte de nuestro intento. La intencionalidad que existe en cada cabeza individual tiene la forma “nosotros intentamos” (Searle, 1997, p. 43).

El ser de la violencia no es natural, no corresponde a hechos por sí solos que están ya creados, todo lo contrario, es en el mundo de la vida social donde se construye y se configura, se podría decir que es un hecho que las personas crean para unos propósitos, y cumple con unas características y funciones específicas, esto gracias a las intencionalidades o fines por los cuales es creado, y por lo tanto, la utilización de la violencia al momento de solucionar los conflictos y lograr unos objetivos sin importar los medios y consecuencias que se puedan desatar.

Las prácticas sociales desarrolladas en el grupo familiar, son el principal referentes a partir del cual los niños y niñas incorporan formas de interacción, por ello, Ríos (2017) resalta la influencia del núcleo familiar como consecuencia directa de cómo se relacionan los niños en el entorno escolar, en gran medida la violencia vivida en casa se refleja en el comportamiento asumido en las instituciones educativas, y en la mayoría de caso son reflejo de la violencia que se presenta en el contexto familiar al cual están vinculados los niños y niñas.

De manera reiterada, los estudios resaltan el impacto de los problemas asociados a la agresividad y la violencia presentes en las instituciones escolares, asumiéndolos como problemas sociales en constante crecimiento (Cabezas, 2007; Martínez, Tovar, Rojas y Franco, 2008), los cuales no solo van en ascenso, sino que también se asocian a conductas delictivas violentas e incluso con el consumo de sustancias psicoactivas. El contexto violento ya forma parte de la cultura escolar y de la vida cotidiana para directivos, docentes y jóvenes, lo cual llega a pasar desapercibido y no se le reconoce como actos violentos (Ghiso y Ospina, 2010).

La presencia del fenómeno de la agresividad y la violencia, va asociada al conocimiento y percepción que tienen los estudiantes frente a este, quienes la vinculan de manera consistente con el maltrato físico y verbal directo, muy pocos la relacionan con la agresión psicológica, sexual, de abandono o menosprecio; sumado a ello, se evidencia cómo los estudiantes se familiarizan con dichos conceptos gracias a los medios masivos de comunicación perdiendo de vista, otros agentes socializadores como la familia o la escuela, desde los cuales se puede agenciar una conceptualización de manera más responsable, activa y significativa.

Son múltiples los estudios que han proliferado en torno a la violencia y la agresión escolar, así como los diversos autores que asumen el interés de abordaje de dichas categorías, pese a ello, no se ha logrado establecer una definición consensual de

ambos conceptos, debido a que estos pueden asumir diversas significaciones y niveles de abstracción, dependiendo del contexto de su uso.

Según las teorías de Skinner (1953), la conducta se adquiere o extingue gracias a las consecuencias que siguen a la misma; es decir, gracias a los refuerzos (que incrementan la conducta) y a los castigos (que la debilitan). La agresividad se aprende, mantiene y extingue a través de estos mismos mecanismos. Y se aprende de forma muy temprana y con facilidad cuando conduce al éxito, bien porque el niño consigue, gracias a ella, aprobación social o bien porque elimina estímulos desagradables. Y así, es muy probable que el individuo vuelva a emplear procedimientos agresivos en otras ocasiones para conseguir los mismos resultados.

Por lo tanto, son un conjunto de factores o mecanismos que se destacan como consecuencia de la violencia en el entorno escolar, la conducta de agresividad se aprende y se repite a partir de los patrones de comportamiento que genera cada contexto y realidad de los niñas y niños, las relaciones interpersonales e intergrupales permiten escenarios de socialización, los cuales posibilitan el desarrollo de habilidades sociales de forma que se establezca el reconocimiento del otro.

Una importante mirada complementaria, pero poco indagada por los estudios de violencia y agresividad escolar, son aquellos que abordan la caracterización diferencial de género. Los pocos estudios al respecto, caracterizan al género femenino como defensoras o espectadoras, y prioritariamente agresiones y episodios de agresión relacional directa se manifiestan en formas verbales, mientras que el género masculino es asumido como agresores y colaboradores, y primeramente se vinculan con episodios de agresión física directa, agresión relacional directa y agresión verbal directa. De igual forma, se pueden describir dos tipos de diferencias en el desarrollo del fenómeno de la agresividad de acuerdo con el género. En primera medida, se hace evidente cómo los episodios de violencia y agresividad de los hombres se originan en escenarios en donde se encontraban acompañados, mientras que, en el caso de las mujeres, dichos episodios se presentan cuando se encontraban solas. Lo anterior se relaciona con el fenómeno del agrupamiento en el que según Olweus (1978):

Una respuesta a los mecanismos socioculturales establecidos lo que lleva al contagio social, a una debilitación del control, a la división de la responsabilidad, además de cambio a graduados cognitivos de la

percepción del acosador y la víctima, lo que a la vez explica el por qué hay estudiantes que no son agresivos, pero participan en forma pasiva también del acoso (Olweus, 1978, p.128)

La segunda diferencia se genera por las causas que impulsaron a la agresión, para el caso de las mujeres, en las razones dadas, se evidencia la mediación de la provocación, mientras que en los varones, los motivos son variados, estos van desde el maltrato físico hasta por el placer de la agresión.

De otra forma, como método para la prevención del conflicto, docentes y estudiantes plantean el respeto, la ayuda mutua y la reflexión sobre los episodios conflictivos, como las mejores estrategias para la convivencia. Uno de los proyectos de mayor referencia por los estudios indagados, en tanto su grado de significatividad e impacto, ha sido el proyecto: "Escuelas espacio de paz y resolución pacífica de conflicto" (Ortega y Feria, 2009) de la ciudad de Andalucía, España, como comunidad pionera en el establecimiento de estos programas (Ortega, 1997, 1998; Ortega y Feria, 2009).

Dicho programa ha implementado el modelo de intervención en la convivencia escolar a través de iniciativas positivas, logrando un alto nivel en las formas de interacción y relación entre iguales y diversos grupos escolares. Las investigaciones referenciadas en el presente proyecto hacen alusión a dos grandes aspectos principales a tener en cuenta: se debe originar una propuesta de convivencia propia para el centro escolar logrando delimitar sus elementos constitutivos, así como el considerar la importancia del elemento subjetivo que tiene cada persona de la vida en común.

De manera complementaria, los estudios referencian un mayor reclamo de participación activa de los escolares en las estructuras democráticas de la escuela, tal como lo plantean Gómez y Barrios (2009).

"Respecto al aula, en varios de estos trabajos la tutoría se muestra como un espacio útil para la prevención y la intervención, y se considera insuficiente el grado de participación de los estudiantes en la elaboración de normas y resolución de conflictos. El alumnado reconoce estas cuestiones, señalando su interés en que se favorezca, en sus aulas y sus centros, una mayor participación; lo que supondría profundizar en las estructuras democráticas de la escuela". (p. 222)

Las propuestas de una mejor participación en espacios que fortalezcan la convivencia social permiten tanto a las instituciones educativas favorecer el diálogo y la comprensión de la diversidad, como la identificación de situaciones de maltrato que puedan generar un conjunto de factores de violencia.

Imaginarios sociales

La perspectiva teórica que permite comprender la violencia escolar en el presente estudio, son los imaginarios sociales, vista desde autores como Castoriadis (1983) y Murcia (2012); las propuestas permiten asumir la realidad y su construcción desde una mirada diferente a los fenómenos sociales, y con ello, poder ahondar en las comprensiones de las acciones e interacciones de las personas. Dichos postulados abren las puertas para observar la realidad desde otros escenarios, desde la complejidad que la constituye, es decir, desde los imaginarios sociales que movilizan la sociedad, que permiten la institucionalización de unas creencias, unos deseos e intereses que emergen a partir de las construcciones que los sujetos hacen para organizar su vida; son entonces los imaginarios los creadores de realidad, imaginarios que son a su vez configuradores de sociedad y la sociedad como configuradora de imaginarios, esto gracias a las significaciones imaginarias sociales, ya que la sociedad es quien crea por sí y para sí, a partir de un magma de significaciones, las cuales permiten a los sujetos organizar el mundo, en palabras de Castoriadis (1997):

Los individuos pertenecen a la realidad, a esta sociedad porque participan en las significaciones imaginarias sociales, en sus normas, valores, mitos, representaciones, proyectos, tradiciones, porque comparten (lo sepan o no) la voluntad de ser de esta sociedad y de hacerla ser continuamente. (p. 28)

Así mismo, “La sociedad reconoce sus propias creaciones, deliberadas o no, en sus reglas, normas, valores, significaciones” (Castoriadis, 1997 p. 240). Por lo tanto, la sociedad es una construcción producto del mundo social, que a su vez genera una gran influencia en su propia constitución, por ello, el mundo simbólico que la configura toma protagonismo en la medida que se constituye a partir de los esquemas de significatividad que la sociedad misma define.

“Los imaginarios de violencia son construcciones sociales que determinan los procesos de desarrollo de una sociedad con los cuáles la infancia como colectivo logra vincularse” (Jiménez, 2016 p. 24). Menciona como la infancia que es potente aprehensora y reproductora de las prácticas que confluyen en relación a la violencia, ha sido permeada por diversas experiencias que la definen puesto que han llegado a la escuela y a la familia desde todos los procesos de socialización.

Así las cosas, los sujetos son creadores y transformadores de la realidad a la cual pertenecen, de sus significaciones que son otorgadas a sus actos, acciones y a todo aquello que los constituye en el mundo social, el cual, está compuesto por unos marcos de acuerdos sociales que posibilitan las formas de ser/hacer, decir/representar su realidad, dichos acuerdos son configurados desde las significaciones imaginarias sociales que los mismo sujetos construyen, es decir, son esas formas simbólicas que permiten la comprensión de las acciones e interacciones de las personas y que las presenta como validadas y aceptables dentro del grupo social y el contexto en donde se generan. Así las cosas, se entiende el ser humano como ser social de interacción tanto consigo mismo con el otro, como con lo otro, desde sus múltiples dimensiones y complejidades que lo reconocen como ser constructor, creador de una gran diversidad de posibilidades que lo interpelan y constituyen como ser cargado de sentido y significado, que dinamizan las acciones de los sujetos en la sociedad. “Aunque el individuo define su mundo desde su propia perspectiva, es, no obstante, un ser social, enraizado en una realidad intersubjetiva” (Schutz, 2008, p. 19).

La violencia como hecho que nace a partir de la construcción social, es asumida como una asignación de función, ya que se presenta como elemento cargado de intencionalidad, sentido y significado para los escolares. Esa capacidad del sujeto para construir la realidad y con ella representaciones desde allí, desde las intencionalidades que le otorgan y atribuyen a las funciones que fundamenta las acciones, las cuales están determinadas por los intereses del creador, que a su vez, tienden a ser compartidas por un colectivo, por un grupo que las institucionaliza desde unas creencias y unos deseos compartidos, que determina unas formas de ser, decir y representar frente al fenómeno que hace alusión a esa intencionalidad.

Metodología

El propósito de la presente investigación se direccionó a reconocer un sujeto social constituido por su multidimensionalidad cultural, social, biológica, ética y política, etc. Desde esta mirada se tuvo la pretensión de comprender la dimensión simbólica² que el sujeto construyó frente a la violencia en el escenario escolar, para con ello entrar en aquellas expresiones e interacciones cargadas de intencionalidad en las acciones que fundamentan el fenómeno.

La complementariedad se fundamenta en una “concepción de ser humano influido e influyente, construido y constructor, definición y posibilidad; un serregnado de simbolismos que requieren ser comprendido desde el ethos de fondo que define sus acciones e interacciones” (Murcia y Jaramillo, 2008, p. 96).

De tal forma, la complementariedad se convirtió en la posibilidad de comprender los hechos sociales desde su multidimensionalidad y complejidad que lo determina, desde posturas ontológicas, epistemológicas y metodológicas, reconociendo el ser humano desde su inmanencia y trascendencia a partir del contexto social al cual pertenece; así mismo, generó la posibilidad de indagar desde las realidades y las exigencias que el fenómeno estudiado requiere. El postulado de la complementariedad se fue abriendo paso y transitando de un mero deseo a concreciones metodológicas justificadas desde la pluralidad de enfoques y técnicas que respondan a las necesidades de un problema deseado y no a la inversa (Hurtado *et al.*, 2005 p. 32).

El presente estudio asumió una perspectiva histórico-hermenéutica, generó la posibilidad de comprender las diferentes relaciones sociales y las formas de organización social la cual constituyó el fenómeno a partir de las estructuras y esquemas de inteligibilidad que movilizan las acciones de los sujetos, con miras a la construcción de estrategias permitieron originar transformación social a partir del reconocimiento del sujeto desde sus diferentes esferas y complejidades propias de su mundo social.

² Los objetos o fenómenos lograron su dimensión simbólica cuando pasaron de ser meras referencias sustantivas a ser dimensiones imaginarias construidas socialmente. La violencia en el escenario escolar tomó una gran fuerza en las interacciones sociales, lo cual, permitió posicionarse como función simbólica, donde se encontró implícita la definición de un cúmulo de convicciones-creencias-fuerza que llevaron a representar de una u otra forma el fenómeno desde trayectos histórico-sociales, en los cuales han estado inmersos los actores sociales, así mismo, permitió esas formas de ser, decir y hacer de los escolares en los espacios de actuación e interacción que se vivieron en el mundo de la vida cotidiana.

Asumir la violencia escolar desde una mirada social y constructorista, exigió un abordaje desde diferentes métodos que se integraron y permitieron indagar en las dinámicas en las cuales los actores sociales se vieron inmersos, de tal forma, se utilizaron los elementos propuestos de la etnografía reflexiva (Hammersley y Atkinson, 1994), los cuales se presentaron como posibilidad a la hora de indagar en los sentidos y significados que los actores sociales estuvieron configurando y reconfigurando, y con ello, se pudo hacer un acercamiento a los imaginarios sociales que estuvieron movilizándolo las formas de hacer ser/hacer/decir/sentir de los escolares en el marco de la violencia.

Desde la perspectiva complementaria, se involucró la etnografía reflexiva³, esta por su parte, resaltó no solo el papel de las descripciones y explicaciones de las interacciones que se presentaron en los fenómenos sociales, sino que además permitió reflexionar sobre la percepción que el investigador va construyendo sobre sus observaciones.

El investigador se convirtió en el principal instrumento y fuente de sensibilidad para recoger y reflexionar sobre los datos obtenidos, el considerar esta perspectiva es poder generar la posibilidad de comprender las dinámicas socioculturales en las cuales se vieron sumergidos los actores sociales, permitiendo reconocer los entramados que constituyen dichas realidades socioculturales que se estuvieron configurando y reconfigurando a partir de las acciones e interacciones en las cuales los sujetos sociales se vieron sumergidos.

En el ejercicio comprensivo de la realidad de la violencia escolar, se genera un ejercicio de triangulación de las fuentes de información, es decir:

Creando un escenario de comparación de la información referente a un mismo fenómeno, pero obtenida en diferentes fases del trabajo de campo, en diferentes ciclos de temporales existente en aquel lugar [...] comparando los relatos de diferentes participantes envueltos en el campo. (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 216).

De igual forma, se rescató la importancia que se le dio a los actos comunicativos y el discurso, ya que permitieron dar cuenta de la realidad y del entorno en donde

³ En el presente estudio se tomó este tipo de método, ya que posibilitó la búsqueda de rasgos relativamente estables, es decir, aquellos patrones de comportamiento y las dinámicas que constituyeron las formas de vida que se observaron en el escenario escolar rural, además de los relatos expresados por los actores sociales frente al fenómeno de la violencia.

pertenecen, además de aquella historia que ha ido marcando las construcciones de los sujetos en las interacciones y dinámicas de la vida cotidiana. Se presentó entonces la interpretación y la comprensión permanente de los datos por parte del investigador, como los principales elementos para indagar sobre las acciones e interacciones de los sujetos frente al fenómeno de la violencia, resaltando la importancia de las narraciones desde lo individual, grupal e institucional, además, se pudo indagar la asignación de función e intencionalidad que se le otorgó a la violencia en el escenario escolar.

Los actores sociales que se vincularon al proceso investigativos fueron niños y niñas de los grados 3º, 4º y 5º, de instituciones educativas rurales; de manera directa se entrevistaron aproximadamente 15 estudiantes, los cuales se seleccionaron intencionalmente, partiendo de la participación en espacios conflictivos, situaciones de violencia y confrontación con sus pares.

Técnicas e instrumentos para recopilar información

El ejercicio de recopilación de la información estuvo direccionado a la recolección de datos, encaminados a promover mayor amplitud en las narrativas, significados y prácticas de los actores sociales relacionados con la violencia; a partir de la propuesta de Fernández Collado *et al.* (2014), el investigador se convierte en el principal actor en la recopilación de la información, esto gracias a las técnicas e instrumentos que aplica en el desarrollo del estudio; el investigador comienza a aprender por observación y descripciones de los participantes y concibe formas para registrar los datos que van refinando conforme avanza la investigación (Fernández Collado *et al.*, 2014, p. 14); por lo tanto, las técnicas e instrumentos utilizados fueron: la observación no participante y la observación participante (diario de campo), entrevistas semiestructuradas (instrumento- preguntas) y grupos focales (preguntas detonantes)⁴.

⁴Los grupos de discusión fueron útiles para obtener información acerca de la estructura social de los sujetos o grupos a partir de sus expresiones de "posición social", así como sobre sus orientaciones ideológicas o estructura latente de acciones; lo cual permitió profundidad en las categorías iniciales y mayor comprensión de las características que emergen del fenómeno.

Método de procesamiento

El método de procesamiento que se abordó, asumió una categorización o codificación abierta, axial y selectiva propuesta por Strauss y Corbin (2002), todo el proceso estuvo mediado por la utilización del *software* ATLAS.ti, el cual permitió organizar la información recopilada y la construcción de las diferentes categorías, del mismo modo, dio la posibilidad de una reflexión constante del investigador sobre los datos y permitió construir la red de relaciones y significados desde las representaciones que se dan a partir del contexto interno y externo del fenómeno social.

Métodos de interpretación y análisis

En coherencia con el enfoque de investigación desde la complementariedad, el ejercicio interpretativo y de análisis se abordó desde el análisis crítico del discurso de Wodak *et al.* (2003), a partir del cual se estudió el lenguaje como práctica social, y se consideró que el contexto de uso del lenguaje es crucial (Wodak y Meyer, 2003). Así mismo, se hizo uso de unidades del discurso (entrevistas, grupos focales y se complementó con las observaciones), aquellas funciones enunciativas que hicieron referencia a los imaginarios instituidos, instituyentes y radicales que tuvieron los escolares frente a la violencia. Para ello, se trabajó sobre las funciones discursivas: la función referencial (dice algo de), la expresiva (expresa un sentimiento sobre lo referido) y la función pragmática (influye sobre quien lo escucha), elementos que permitieron desarrollar la interpretación y el análisis de la información.

La unidad de análisis que se tomó, es la referida a los imaginarios de los estudiantes frente a la violencia en el escenario escolar rural, al igual que los diferentes elementos que aportaron los docentes en torno a los episodios de violencia y conflicto que se generaron en las dinámicas de las instituciones educativas.

La unidad de trabajo estuvo compuesta por cinco instituciones educativas de primaria, de la zona rural de Manizales; los actores sociales tomados como fuentes de información fueron niños y niñas, con edades entre los 7 y 14 años; la población estuvo integrada por estudiantes de los grados 2°, 3°, 4° y 5°, inscritos como regulares en las diferentes instituciones educativas.

Resultados y discusión

Los imaginarios sociales de la violencia en el escenario escolar rural

El punto de partida para entrar en los imaginarios sociales que se configuraron en el escenario escolar rural, se determinaron por las dinámicas escolares propias de las relaciones que se configuraron entre los niños y niñas, donde se vieron reflejadas las significaciones imaginarias sociales que hicieron posible que la violencia se convirtiera en una forma válida, legítima y natural a la hora de solucionar los conflictos, de proponer formas diferentes de ver la realidad o de expresar los sentimientos que se generaron en torno a sí mismo, hacia el otro y lo otro. De tal forma que existen dinámicas sociales que configuran imaginarios sobre la violencia, tal y como afirman Díaz, et al. (2021):

“Los niños y niñas sobre ubican la violencia como un proceso cultural propio de su entorno, entendiéndola como parte de su vida cotidiana, lo cual genera mayor grado de naturalización y aceptación a la hora de estar inmersos en los fenómenos de la guerra y la violencia.” (p. 27).

Las fuerzas sociales con que fue presentada la violencia se posibilitó gracias a la objetivación que los actores sociales dieron a las representaciones, a las prácticas y los discursos que se hicieron en torno a ella, debido a esas representaciones simbólicas, las cuales tienen un alto grado de significatividad social, que hicieron posible que el fenómeno de la violencia se configurara en el marco de acciones instituidas movilizadas a través de las prácticas de violencia.

Imaginarios sociales instituidos: *La pelea*, es considerada como uno de los principales elementos que posibilitaron la objetivación de la violencia, esto gracias al anclaje social que los actores sociales le otorgaron, es decir, la función que se le dio desde aquellas acciones sustantivas que se manifestaron desde la violencia que fue aceptada socialmente, ya que “la pela” se presentó como una violencia física, la cual fue asumida como un medio de socialización dentro de los espacios de juego. Los niños y niñas asumieron que el pelear es algo que se presenta con mucha frecuencia, lo cual genera una ascendencia social, tal como se constata en lo expresado por los estudiantes:

I⁵: ¿Y en la escuela? ¿Cómo se da la violencia en la escuela?

E⁶: Peleando.

E: Diego y yo nos damos duro cuando él me saca la rabia.

E: Estamos llegando al punto de ponernos a pelear, pegarnos.

E: En estos días Jean Carlos cogió a Camilo y le dio contra la pared allá en la puerta.

E: Pero así mantenemos jugando nosotros (P5:90)⁷. (Entrevista personal, investigador-estudiante, 2019)

El relato permitió dar cuenta de sentimientos y creencias que se convirtieron en un determinante a la hora de participar en los juegos, de compartir y de convivir con el otro, y es allí, donde se generaron enfrentamientos que van en contra de las dinámicas de formación que se pretendieron lograr en el entorno educativo, posibilitando la presencia de este tipo de violencia en los juegos de los niños y niñas, en donde se fueron configurando unas actitudes, unas formas de ser y hacer, al igual que de representar la realidad a la cual pertenecen, características que van direccionadas a la legitimidad y naturalidad de la presencia de la violencia, y con ello, una mínima reflexión de los actos y las repercusiones que estos implicaron tanto con el otro como con ellos mismos.

En las prácticas docentes, se identificaron acciones mediadas por la utilización de algunos dispositivos de control y manejo de actitudes frente a los escolares y las situaciones en que se vieron envueltos, específicamente, cuando los niños y niñas presentaron situaciones o reacciones, no tanto inadecuadas, sino, que según el docente, estas no corresponden a prácticas apropiadas dentro del aula de clase:

I: ¿Cómo le gustaría que la profesora solucionará los problemas?

E: Así como lo hace, que nos coja y nos pare allá en la puerta, eso está bien. (P18:8). (Entrevista personal, investigador-estudiante, 2019).

El castigo, que para este caso era hacer público el comportamiento del estudiante, era la mejor forma para corregir y orientar los comportamientos que se estaban

⁵ I: Investigador

⁶ E: Estudiante

⁷ El procesamiento de la información se apoyó en el software especializado para investigación cualitativa ATLAS ti versión 7 (el código se refiere al documento número 5, cita número 90)

presentando dentro del aula de clase. El docente no tiene presente la negación de potencialidad que dichas acciones generaron en el estudiante como es la destrucción de su autoestima; de acuerdo a Suárez (2004), estas afrentas son vividas como un proceso de destrucción de su autoestima, a través, sobre todo, de la exposición pública del alumno, además de ello la generación de temor por parte de aquellos que son espectadores frente a estas situaciones.

Juego de roles: la presencia del poder en las interacciones de docentes, niños y niñas se vieron reflejadas en las diferentes formas de control y de someter al otro, para controlar o manipular la realización de algunas actividades con que pretendió alcanzar objetivos que generaron algún bienestar en el dominante. De forma tal que, el poder se convirtió en una de las principales herramientas de dominación sobre los otros, de control sobre las actuaciones y manipulación, creando un ambiente determinado por la negación del otro, instrumentalización y cosificación del compañero con quien se encuentra en relación. De igual forma, se crearon dispositivos de control direccionados al beneficio propio o simplemente para tener una dominación del grupo, donde se originó constantemente una fuerza que se ejerce sobre el otro.

E: La verdad, todas parecen bobitas porque se dejan mandar de Lorena. Porque hace lo que Lorena dice...

E: Eso sí es verdad profe, empezando por Manuela.

E: Y mi hermanita no es la única bobita que no se deja mandar de ella, entonces se pone brava con ella, porque no hace lo que ella dice, a veces hasta le pega. (P2:24). (Entrevista personal, investigador-estudiante, 2019)

234

Es así como el poder se convirtió en una forma más de relación con el otro utilizada por los niños y niñas, convirtiéndolo en un dispositivo que promovió la utilización de la violencia dentro de unos marcos aceptados socialmente, ya que aquellos sobre quienes se está ejerciendo el poder, de alguna forma validan esas acciones y cumplen con los requerimientos que les son otorgados por el dominante, creándose con ello unos significados de naturalización sobre el control de los demás.

El conflicto: este en la dinámica social de la escuela se convirtió en el principal detonante para las confrontaciones de los niños y niñas de la zona rural.

La principal forma donde se presenta la violencia es por medio del conflicto, ya que las confrontaciones constantes entre los niños y niñas de la zona rural fueron resueltas por y a través del conflicto como uno de los mejores medios para imponer la forma de ver mi propia realidad, haciendo a un lado el reconocimiento del otro y su verdadero valor como ser humano.

I: ¿El conflicto es malo o es bueno?

E: Es malo.

I: ¿Por qué?

E: Es malo porque el pelear lo lleva a uno a malas cosas, peleas, conflictos, problemas.

I: ¿Cuándo se presentan los conflictos?

E: Cuando provocamos, por ejemplo, empujándolo, halándolo el pelo, que le pongan apodos.

I: ¿Y eso se ve aquí en la escuela?

E: Todos los días en recreo, a toda hora (P5:36). (Entrevista personal, investigador-estudiante, 2019)

E: Un día que ella, Lorena venía por acá, nos chocamos y yo le dije, ah, Lorena, ponga más cuidado, entonces ella me dijo que, de malas, y yo le dije boba, y vino y le dijo a la profe, entonces yo le pegué afuera del salón.

I: ¿Le pegaste?

E: Le pegué un puño en la espalda.

I: ¿Y qué más sucedió?

E: Me suspendieron y le dijeron a mi mamá (P2:34). (Entrevista personal, investigador-estudiante, 2019)

Los niños y niñas de la zona rural se refirieron al conflicto como algo malo, donde las confrontaciones y diferencias son una constante que se resuelve por y a través de acciones violentas; de igual forma, asumieron un significado del conflicto como sinónimo de violencia, ya que es la forma más utilizada para solucionarlos e imponerse ante el otro, perspectiva que hace a un lado la esencia verdadera que tiene el conflicto en las interacciones sociales, como posibilidad de aceptación de la diferencia, donde se reconozca al otro no por sus características sin similitud a las mías, sino porque el otro no es igual a mí o tal vez no concuerda con mis pensamientos, creando un ambiente direccionado al uso de la violencia como la mejor forma de enfrentarme ante el otro, ante las diferencias y formas de ver el

mundo; dichas acciones crean el ambiente para naturalizar la violencia, como ruta de solución y como medio para manifestarse ante los demás.

En síntesis, se muestra cómo los escolares, expresaron que la violencia es utilizada en un marco de justificación social (motivos “por qué” y “para qué”) en tanto que, dentro de las interacciones sociales en las cuales se hallaron inmersos los escolares del escenario rural, se presentaron una serie de situaciones que estuvieron siendo dinamizadas por la presencia de la violencia y que de una u otra forma se han convertido en una forma de socialización natural, legítima y aceptada por parte de los diferentes actores sociales. Además, dichas dinámicas son constituyentes de la realidad, que constantemente se van institucionalizando y se establecieron como fuerza de realización social, generadora de representaciones y significaciones que se fueron sustentando dentro de unos marcos de inteligibilidad social y plausibilidad que los niños, niñas y docentes de la escuela rural fueron instituyendo, convirtiéndolas en una práctica constante en el mundo de la vida cotidiana.

Conclusiones

- Se evidencia la aceptación y legitimidad de las acciones violentas por parte de los estudiantes, en donde se reconoció el actuar violento como una forma adecuada para corregir los errores que cometieron, no solo entre ellos, sino también cuando se presentó desde el docente hacia el estudiante o del padre de familia hacia el estudiante, lo cual, convirtió a la violencia como una forma natural y válida de actuar ante el conflicto y las problemáticas en que se ven inmersos.
- Los imaginarios instituidos, no solo están movidos por una serie de acciones, sino también de sentimientos y actitudes que le permiten su institucionalidad, y con ello un enraizamiento y anclaje social, creándose de este modo, unos imaginarios frente a la violencia con una fuerza social muy estable, impidiendo que aquellos imaginarios radicales e instituyentes se ubiquen como instituidos, como acción.
- La violencia no es un hecho natural, los seres humanos no son violentos por instinto, realmente esta es una construcción social propia de los sujetos, ya que son ellos quienes le

asignaron una función desde dos principales elementos: 1) la manera en cómo se asume al otro (en el marco de la violencia, caracterizado como instrumento u obstáculo, para mis fines personales, y no como posibilidad de correalización); y 2) la asignación de función que media la interacción entre dichos sujetos (si asumo al otro como instrumento, las interacciones que median las relaciones entre estos están caracterizadas por la negación y el menosprecio característicos de la fundamentación de los escenarios de violencia). Es así como las intenciones se establecieron desde unos objetivos o propósitos por los cuales es utilizada, asimismo son los actores sociales quienes tienen la capacidad y el poder para darle un sentido, una transformación diferente a la violencia como forma de solución de los conflictos y problemáticas que se viven en la vida cotidiana.

Posibilidades para transformar la violencia en la escuela:

- El papel o rol del docente debe salirse de ese encasillamiento de trasmisor de conocimiento que aún se evidencia en las aulas de clase, un docente que impone, que ejecuta, que coarta y castra las dinámicas emergentes, que fortalecen el control y la manipulación de las formas de actuar y pensar de los niños, imponiendo solo su mirada frente al mundo, resaltando solo los defectos, las dificultades, las problemáticas, sin una reflexión previa y propositiva en torno a los procesos que se están implementado dentro de la formación de los escolares de la zona rural; algunos autores expresan la necesidad de abrir espacios para la “reflexión, razonamientos, argumentación y conceptualización que le apuesten al desarrollo del pensamiento sociales” (Echeverry, Quintero y Gutiérrez, 2017, p.101), como uno de los fines educativos que debe promover los docentes, además, la práctica reflexiva “se convierte en el horizonte de aprendizaje permanente para transformar la enseñanza” (Marín, Parra, Burgos y Gutiérrez 2018, p.171) y con ello, las finalidades educativas que trasciende la transmisión de conocimientos.

- Trabajar desde las ideas de los niños, es decir, reconocer que ellos son los principales actores sociales en donde se presentan el sinnúmero de situaciones violentas, así que ellos mismos son quienes a través de unas orientaciones y seguimientos por parte del docente y la institución, deben proponer nuevas formas de solucionar los conflictos y las diferencias que se estuvieron presentando constantemente. Las estrategias deben ser construidas no desde la individualidad, sino desde las voces de todos los estudiantes, ya que son ellos quienes las van a validar y legitimar a través de la proyección de unas formas de ser y hacer en el mundo social.
- Cambiar la perspectiva que se tiene del conflicto como escenario de confrontación dañina para el ser humano, por una mirada que reconozca al conflicto como escenario propio de la naturaleza misma de los sujetos, ya que este es también constructor y dinamizador del ser en relación, quien genera la posibilidad de reconocimiento desde las diferencias de cada uno de los sujetos. La concertación y aceptación de dichas diferencias no solo posibilitará una dinámica diferente a la hora de solucionar las problemáticas, sino que también se irá creando una esfera que permitirá ver la multidimensionalidad de perspectivas que se están presentando en la realidad y con ello, el papel que juega cada uno de los actores sociales en la construcción del mundo de la vida cotidiana.
- A nivel internacional, la participación de la violencia y del conflicto en niños y niñas no es indiferente, si bien los contextos se pueden tornar diversos dependiendo del lugar y la forma de educar, se presentan similitudes en lo que tiene que ver con las problemáticas que generan este tipo de fenómenos sociales, como lo son los factores emocionales, culturales y sociales. Además, la educación rural suele presentar retos como lo son la pobreza, desigualdad y exclusión factores que suman a que las dinámicas sobre la violencia se potencialicen. Para finalizar, la violencia escolar se debe visibilizar en el sentido de transformación, construyendo paz en el aula, siendo la escuela un espacio socializador que promueve las habilidades sociales de los niños, niñas y jóvenes.

Referencias bibliográficas

- Bejarano, SP. (2019). Violencia escolar en la escuela rural: manifestaciones y apropiación normativa. El caso de la sede Tebaida, Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria San Ramón (Funza Cundinamarca). Universidad Nacional de Colombia
- Cabezas, H. (2007). Detección de conductas agresivas “Bullyings” en escolares de sexto a octavo año, en una muestra costarricense. *Revista Educación*, 31(1), 123-133.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol. I Marxismo y teoría revolucionaria*. Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (1997). *El Avance de la insignificancia*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Corsi, J. y Peyrú, M. (2003). *Estudios sobre violencia. Violencias Sociales*. Editorial Ariel.
- Díaz Grisales, V., Amézquita Llanos, J., Zuluaga García, D. y Arcila Rodríguez, W. O. (2021). Tendencias investigativas sobre inclusión educativa en niños y niñas víctimas del conflicto armado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 11-35. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.2>
- Echeverry Arcila C. P., Quintero Vergara H., & Gutiérrez Giraldo M. C. (2017). Estrategias pedagógicas colaborativas en las prácticas escolares en educación básica. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 83-104. Recuperado a partir de <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4015>
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. y Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Interamericana Editores.
- Fisas, F. (2006). *Cultura de Paz y gestión de conflictos*. Unesco.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratz.
- Gómez, S. y Barrios, A. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 205-227.
- Ghiso, A. y Ospina, V. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 535-556.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.

- Hurtado, D. R., Jaramillo, L. G., Zúñiga, C. I. y Montoya, J. H.. (2005). *Jóvenes e imaginarios de la Educación Física. Un estudio comprensivo en la ciudad de Popayán*. Editorial Universidad del Cauca.
- Jiménez, VM. (2016). Imaginarios sociales sobre la violencia en la infancia: construcción de las prácticas culturales. *Universidad distrital Francisco Javier de Caldas*
- Marín Cano M. L., Parra Bernal L. R., Burgos Laitón S. B., & Gutiérrez Giraldo M. M. (2018). La práctica reflexiva del profesor y la relación con el desarrollo profesional en el contexto de la educación superior. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 154-175. Recuperado a partir de <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/3918>
- Martínez, J., Tovar, J., Rojas, C. & Duque A. (2008). Agresividad en los escolares y su relación con las normas familiares. *Revista colombiana de psiquiatría*. 37, (3), pp. 365-377
- Martínez, P. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio *Política y Cultura*, (46), pp. 7-31 Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/267/26748302002.pdf>
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa "La Complementariedad"*. Kinesis.
- Murcia, P. (2012). *Universidad y vida cotidiana. Imaginarios de profesores y estudiantes*. Editorial Académica Española.
- Olweus, D. (1978). *Agression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere Publishing.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de educación*, (313), 143-158.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Fera, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23 (3), pp. 159-180. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066009>
- Ramírez, C. A. y Arcila, W. O. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Educación y Educadores*, 16(3),411-429. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83429830002>
- Riaño, L. A. (2020). *Violencia escolar, estado del arte e investigaciones adelantadas en la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá en el periodo del 2006 al 2019* (tesis de maestría). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia. <http://hdl.handle.net/10654/37237>

- Ríos, GJ. (2017). Imaginarios sociales que tienen los padres y madres de familia sobre violencia y las prácticas de violencia escolar. *Pontificia Universidad Javeriana*
- Strauss, L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Searle, J. (1997). *Construcción de la realidad social*. Editorial Paidós. España
- Simmel, G. (2010). *El Conflicto. Sociología del antagonismo*. Ediciones Sequitur.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Schutz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. Amorrortu Editores.
- Suárez, M. (2004). Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares. *Revista de Educación*, (335). <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a221956a-be28-46a9-98c7-706b7849e82f/re33527-pdf.pdf>
- Triana, A. N. (2004). *Sentido y cultura realidad de la escuela rural*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Toledo, M. I., Guajardo, G., Miranda, C. y Pardo, I. (2018). Propuesta triádica para el estudio de la violencia escolar. *Cinta de moebio*, (61), 72-79. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100072>
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos del análisis crítico del discurso*. Gedisa.