

Narrativas sobre violencia física en la escuela que tienen los estudiantes del grado octavo y noveno del colegio Eduardo Santos, Sede Panamericana-Soacha.



**Gaona Patiño Carlos Andrés**

**Reyes Tapasco Luz Stella**

**Suarez Quintero Erika Liliana**

**Universidad Santo Tomás**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa**

**Bogotá**

**2025**

Narrativas sobre violencia física en la escuela que tienen los estudiantes del grado octavo y noveno del colegio Eduardo Santos, Sede Panamericana-Soacha.

**Gaona Patiño Carlos Andrés**

**Reyes Tapasco Luz Stella**

**Suarez Quintero Erika Liliana**

**Directora**

**Andrea Marcela Mahecha Montañez**

**Magister en Educación.**

**Universidad Santo Tomás**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa**

**Opción de Grado III**

**Bogotá**

**2025**

## **Introducción**

En las últimas décadas, la escuela ha dejado de ser entendida únicamente como un espacio neutro de formación académica, para revelarse también como un territorio donde se cruzan los conflictos sociales, económicos y culturales del entorno. En contextos marcados por la exclusión, la violencia estructural y el deterioro de las relaciones sociales como ocurre en la Institución Educativa Eduardo Santos, Sede Panamericana, ubicada en la comuna 6 del municipio de Soacha. Las manifestaciones de violencia física entre los estudiantes no son hechos aislados ni extraordinarios. Por el contrario, se han arraigado como prácticas cotidianas que, además de reproducirse, tienden a naturalizarse como una forma legítima de relación y resolución de conflictos.

Este proyecto de investigación nace desde la urgencia pedagógica, ética y social de comprender cómo los estudiantes no solo viven la violencia escolar, sino también cómo la narran, la recuerdan y la resignifican desde sus propias experiencias. Desde un enfoque en pedagogías críticas e intervención socioeducativa, se propone mirar la violencia no simplemente como un fenómeno a ser cuantificado o sancionado, sino como una experiencia subjetiva, afectiva y contextualizada que debe ser escuchada y analizada con detenimiento. Para ello, se reconoce a los estudiantes de los grados octavo y noveno, como participantes de conocimiento cuyas voces, relatos y memorias aportan una comprensión holística del problema, conforme con el paradigma hermenéutico y los enfoques etnográficos que sustentan esta investigación.

Nos ubicamos, en la línea de investigación Memoria y Territorio, reconociendo que la violencia que se vive en la escuela es inseparable de los contextos territoriales que la configuran; territorios donde conviven la precariedad, la estigmatización social, la violencia comunitaria y la marginalidad. La memoria, entendida aquí como una construcción subjetiva,

emocional y social, permite analizar cómo los estudiantes recuerdan, cargan y reconfiguran sus experiencias de violencia física en la escuela. Desde esta perspectiva, la memoria no es solo evocación del pasado, sino una forma de resistir, de explicar el presente y de proyectar posibles futuros.

Este trabajo se propone tres objetivos específicos que dan estructura a la investigación: (I) caracterizar las manifestaciones de violencia escolar que experimentan los estudiantes de los grados octavo y noveno, (II) indagar las narrativas que se elaboran en torno a esas vivencias; e (III) identificar las huellas emocionales que esas vivencias dejan en sus memorias. Cada uno de estos objetivos dialoga con las categorías centrales del estudio violencia escolar, narrativa y memoria, abordadas desde marcos teóricos sociocríticos, fenomenológicos y culturales que permiten comprender cómo el cuerpo, la palabra y la emoción se entrelazan en la construcción de interpretaciones marcadas por el conflicto.

Metodológicamente, la investigación se apoya en instrumentos como entrevistas semiestructuradas, grupos focales, talleres participativos y escritura libre guiada, que buscan ser herramientas para que los estudiantes narren su experiencia sin ser reducidos a cifras, diagnósticos o estereotipos. La intención no es hablar por ellos, sino con ellos, estableciendo un diálogo que haga visible su experiencia contextualizada, reconociendo que sus narraciones construyen un saber pedagógico tan verdadero como necesario.

Esta investigación pretende ser una contribución al campo de las pedagogías críticas, apostando por una comprensión sensible, contextualizada y transformadora de la violencia escolar. Al poner en el centro la voz de los estudiantes, sus memorias y sus territorios, se quieren abrir caminos hacia una escuela que no solo enseñan, sino que también escuchen, entiendan y dignifiquen.

## Capítulo 1. Preliminares.

### 1.1. Planteamiento del problema

Tema: Violencia escolar, narrativas que construyen los estudiantes sobre el concepto de violencia

Colombia es una nación que ha afrontado fenómenos de violencia a diferentes escalas, marcando los procesos históricos del país y también la manera mediante la cual las personas interactúan entre sí. La escuela no es ajena a las situaciones de violencia en las que se involucra la comunidad y los estudiantes, pues son estos, quienes inmersos en contextos de violencia terminan por replicarlas en las aulas de clase (Polo y Celis, 2007).

Entre las diferentes formas de violencia, la violencia física es tal vez una de las más visibles y frecuentes en el ámbito escolar. Algunos autores como Elías (1994) manifiestan que “la violencia física es una expresión de poder y dominación que se manifiesta en actos concretos, como golpes o empujones, los cuales reflejan conflictos latentes y tensiones que no encuentran otra vía de expresión” (p. 42), los jóvenes pueden venir marcados por un contexto violento donde la agresión física es la única forma de resolver los conflictos entonces normalizan la agresión y la convierten en parte de su cotidianidad.

Los estudiantes crean su narrativa al estar dentro de este entorno violento y esa es su forma de interpretación, muchas veces tomándolo desde una forma meramente física y no identificándolo como una violencia psicológica o simbólica. Estas narrativas pueden ser influenciadas directamente por la experiencia familiar y comunitaria, desde donde se naturaliza la violencia y se convierte en una forma de protección o en un impedimento para desarrollar conductas que sean pacíficas para una convivencia sana. Muchos jóvenes llevan estas experiencias a la escuela, lo que da como resultado reproducir comportamientos violentos con sus compañeros. El conflicto y la violencia en la población estudiantil es una realidad que se vive día a día en las instituciones educativas, por tanto, es

posible evidenciar que las relaciones entre los estudiantes se encuentran en múltiples ocasiones mediadas por la violencia, según la UNESCO (2020) define la violencia escolar como aquellas formas de violencia que acontecen alrededor de la escuela, y que implican la participación de estudiantes, docentes o cualquier persona que hace parte de la comunidad educativa, esta violencia puede evidenciarse de manera física y psicológica.

Así, dichas manifestaciones impactan de manera poco positiva no solo el ambiente escolar, sino que también repercute en la vida académica, personal y cotidiana de los estudiantes, sus familias y la comunidad en general. Asimismo, se vuelve fundamental analizar las causas que pueden llevar a los estudiantes a este tipo de conductas, entre ellas está la falta de recursos, la influencia de factores externos como la violencia familiar y el entorno social agresivo. Todo esto conduce a que no haya tolerancia, respeto, ni empatía por el otro y que el aula de clase se convierta en una batalla campal donde el conocimiento pasa a segundo plano para solucionar conflictos convivenciales.

Por otro lado, según Caballero, (2020) la violencia escolar deja de ser considerada como un problema interno del colegio como una forma de agresión entre los estudiantes y se plantea como una dimensión más amplia de las relaciones entre los diferentes actores educativos y de la escuela con el entorno.

Teniendo en cuenta lo anterior, la escuela es un escenario de construcción de la subjetividad, la vida en sociedad y el aprendizaje de los fundamentos de la vida cotidiana, así lo entienden autores como Dewel (1998), Berger y Luckman (2003), Miranda (2017), quienes observan que en la interacción que el sujeto desarrolla con sus pares se gesta la cosmovisión de la norma, la manera como el sujeto se posiciona ante los otros y los modos de mediación del mundo. Entonces la escuela puede ser un escenario de crecimiento para el sujeto, como un escenario de tensión. En los lemas institucionales se habla que la escuela es el segundo hogar haciendo alusión que es un lugar seguro en el que el estudiante continuará

su proceso de crecimiento, sin embargo, dicho escenario es también objeto de tensiones; en cifras del Sistema Unificado de Convivencia Escolar (SUICE), los casos de violencia escolar se duplicaron entre 2022 a 2023, principalmente en los departamentos de Cundinamarca, Córdoba y Antioquia (SUICE, 2024). Entre las principales formas de violencia se encuentran la agresión física y la relacional, que difunde rumores y busca reducir la credibilidad de una persona. (Ministerio de Educación Nacional, 2024).

El mismo informe reporta que se han registrado más de 12.571 casos de violencia escolar siendo el 42,04% de víctimas en edades entre 12 a 14 años, principalmente mujeres y ubicados en el ciclo III de formación sexto, séptimo y octavo. (Ministerio de Educación Nacional, 2024), la situación ha escalado a nivel nacional y la Procuraduría General de la Nación durante el primer semestre de 2024 ha desarrollado visitas a instituciones educativas que reportan altos índices de violencia (Procuraduría General de la Nación, 2024).

Vygotsky (2003) en su teoría del desarrollo sociocultural enfatiza que el aprendizaje y la construcción de conocimientos se produce a través de las interacciones sociales, teniendo en cuenta lo anterior podemos decir que los estudiantes de la institución educativa Eduardo Santos, Sede Panamericana ubicado en la comuna 6 del municipio de Soacha, Cundinamarca al estar inmersos en este contexto, construyen concepciones sobre la violencia generando como producto final una comprensión fragmentada y normalizada de la problemática, y al ser parte de su experiencia personal se les dificulta reconocer conductas violentas sutiles como; el acoso escolar y la exclusión social.

En este sentido los estudiantes de los grados octavo y noveno de la institución educativa conviven en un ambiente que está marcado por la violencia económica, política y social en sus comunas, donde hay grupos de delincuencia y de exclusión social, al ser estas las realidades cotidianas para muchos de estos estudiantes afectan directamente sus relaciones interpersonales con otros compañeros de su curso.

Otra problemática que se identifica dentro de la institución educativa es la falta de espacio dentro de los salones de clase, pues el espacio de interacción entre estudiantes es limitado, lo cual genera escenarios de conflicto latente. La violencia “influenciada” en el contexto es llevada al aula de clase, perpetuando el ciclo de agresividad afectando no sólo su desarrollo académico sino también su parte emocional y social.

Además, en la institución educativa hay jefes de pandillas que generan un ambiente tensionante y de temor entre los demás estudiantes, se evidencia que la institución ya no es un espacio seguro y de bienestar para los estudiantes, por tanto, no hay respeto por lo ajeno, generando un ambiente de desconfianza en el que el estudiante tiene que cargar sus pertenencias todo día por el temor de ser hurtado. La ausencia de respeto entre pares genera violencia, tensión y obstaculiza el desarrollo de relaciones saludables y el aprendizaje en un entorno seguro.

## 1.2. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las narrativas sobre violencia física que tienen los estudiantes de los grados octavo y noveno del colegio Eduardo Santos, Sede Panamericana - Soacha?

## 1.3. Objetivos

### 1.3.1. Objetivo general

Describir las narrativas sobre violencia física en la escuela que tienen los estudiantes de los grados octavo y noveno del colegio Eduardo Santos, Sede Panamericana-Soacha.

### 1.3.2. Objetivos específicos

- Caracterizar las manifestaciones de violencia escolar que los estudiantes experimentan en el aula.

- Indagar las narrativas sobre violencia que tienen los estudiantes del grado octavo y noveno.
- Identificar las huellas emocionales que dejan las experiencias de violencia física en las memorias narradas por los estudiantes.

#### 1.4. Justificación

Este trabajo de investigación se generó por la necesidad latente de comprender y abordar la problemática de la violencia física en el ámbito escolar, particularmente en la institución educativa Eduardo Santos, Sede Panamericana, ubicada en la comuna 6 del municipio de Soacha, un contexto que está generalizando la resolución de conflictos a través de comportamientos agresivos, como gritos, insultos y golpes entendiendo esto como expresión de control y poder.

A pesar de que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha implementado políticas para reducir la violencia escolar, a través de la ley 1620 de 2013 que incluye la prevención y mitigación de la violencia escolar y la Ruta Integral de Atención de Convivencia Escolar, según el SIUCE en su informe anual registra más de 200 casos de violencia escolar en el municipio de Soacha. Por lo tanto, es de vital importancia identificar las causas de estas dinámicas sociales y establecer acciones restaurativas que promuevan la convivencia y el respeto en las instituciones educativas; para que así haya un buen proceso de aprendizaje guiado de un ambiente seguro para los estudiantes. Esta investigación, al explorar las narrativas que los estudiantes de grado sexto construyen sobre la violencia física en su entorno escolar no solo busca identificar las causas principales de este problema, sino también comprender cómo se percibe y analiza el rol de los espectadores en la perpetuación de la violencia.

Por lo anterior se hace notar que en la violencia física en la escuela no solamente interviene el agresor y la víctima, sino que se involucran el resto de los presentes, pues la

inactividad de los espectadores genera continuación, el agresor posiblemente lo ve como validación social. Aunque esto es un camino largo se nota la necesidad de fomentar la cultura escolar en los estudiantes para que estos puedan intervenir de manera segura y se manifieste el valor de la solidaridad, así que se cree un entorno seguro en el aula donde no se tolere la violencia.

Se espera que esta investigación contribuya significativamente en el campo de las pedagogías críticas y las memorias, escuchando las voces de los estudiantes de grado octavo a través de las narrativas que construyen en torno al concepto de violencia; tomando como referente su contexto escolar. Se quiere indagar cómo los estudiantes perciben, analizan y le dan un significado diferente a esas experiencias de violencia. También desde la perspectiva del contexto contribuye enriquecer las prácticas pedagógicas desde una perspectiva hermenéutica y etnográfica. Los resultados permitirán no solo describir, caracterizar e indagar, sino identificar esas huellas que no solo dejan marca en sus cuerpos sino en cada una de sus memorias.

## 1.5. Antecedentes

### 1.5.1 Nacionales

En la revisión documental de trabajos de grado a nivel nacional sobre violencia escolar se encontraron como aportes destacados los siguientes:

Villegas (2019) analiza la violencia estructural, cultural y directa en la interacción de niños y niñas ubicados en Altos de la Florida, Soacha. Esta investigación cómo la vulnerabilidad social, las condiciones culturales y contextuales del espacio, ligado a cuestiones culturales como la crianza, los roles de género entre otros factores que incrementan la naturalización de la violencia como forma legítima de socialización entre los niños. Para ello el autor implementa

técnicas como grupos focales, entrevistas, observación participante y revisión documental para analizar las complejas realidades que viven los niños.

Las dinámicas del conflicto y la violencia afectan aspectos fundamentales de la vida diaria de los niños. En espacios clave de interacción como la familia, el barrio o la escuela, estas formas de agresión suelen repetirse y normalizarse en la manera en que interactúan unos con otros. Aunque muchas veces la violencia comienza en el entorno familiar, tiende a reforzarse e interiorizarse en los contextos escolares y comunitarios, donde los niños crecen y se desarrollan. También, influyen los patrones culturales patriarcales que adoptan roles de género tradicionales: entretanto que los niños suelen involucrarse en juegos violentos y más competitivos, sin embargo, a las niñas se les asignan roles más enfocados al cuidado y la casa, lo que limita su participación en diferentes espacios.

Se observa la naturalización de la violencia como forma de resolución de conflictos, tanto en el ámbito familiar como comunitario. Los niños y niñas justifican la violencia como una forma de hacerse obedecer o como respuesta a la violencia de otros. Se comunican a través de golpes, gritos e insultos, normalizando la agresión como forma de interacción. En los juegos, los niños exhiben comportamientos agresivos y competitivos, llegando a lastimarse físicamente.

La violencia en el hogar se identifica como un factor que influye en la naturalización de la agresión en las interacciones de los niños. Las dramatizaciones realizadas en los grupos focales muestran que los conflictos familiares se resuelven con violencia física y verbal, y los castigos suelen ser severos.

El autor concluye que la violencia estructural, cultural y directa se interrelacionan, creando un contexto de vulnerabilidad que afecta significativamente la interacción de los niños y niñas en Altos de la Florida. Se destaca la necesidad de abordar la violencia de forma integral, considerando sus causas estructurales y culturales.

En el estudio de Villamizar y Galeano (2024) *Diseño educomunicativo para mediar el conflicto escolar en estudiantes de octavo grado de la institución educativa Compartir de Soacha*. Los autores se centran en el diseño de una propuesta que promueva el diálogo para mediar el conflicto escolar en los estudiantes, puesto que en las escuelas surgen conflictos que no son resueltos adecuadamente y escalan hacia la violencia, la cual está conectada con la delincuencia y problemas de pandillas en la zona. Se identifica la violencia escolar como un problema relevante, afectando el ambiente educativo y el desarrollo de los educandos.

Para ejecutar esta propuesta, los autores utilizaron un enfoque cualitativo basado en investigación - acción, donde se utilizaron diarios de campo y elementos audiovisuales (programas radiales y foros educativos) también implementaron unidades didácticas con actividades prácticas que promueven la participación activa, el diálogo y la reflexión crítica, destacan la importancia de la evaluación continua y la retroalimentación para ajustar la propuesta a las necesidades del contexto, comprendiendo las nuevas formas de comunicación y su impacto en la convivencia escolar, así como el desarrollo de herramientas que contribuyan a integrar la tecnología de manera crítica y reflexiva en el aula.

La implementación de la estrategia educomunicativa evidenció aspectos positivos dentro de la convivencia escolar, con una transición de la agresión al diálogo. Los estudiantes desarrollaron habilidades de comunicación y mediación, mostrando mayor empatía y respeto hacia sus compañeros. Se resalta la importancia de la educomunicación para la formación de sujetos capaces de resolver conflictos de manera pacífica, fortalecer vínculos sociales y asumir una participación activa y responsable en los procesos de convivencia escolar.

Alarcón y Marín (2020) en su trabajo *Violencia y escuela: causas, respuestas y posibilidades*. Realizan una investigación de corte cualitativo basándose en el estudio de caso de la institución educativa Escuela Normal Superior de Medellín. Los autores hacen uso de diversas metodologías como la observación no participante, la entrevista semiestructurada y el diario de

campo para analizar las relaciones de violencia, directa e indirecta, presentes entre estudiante-estudiante y estudiante-maestro.

A partir de la investigación, los autores concluyen que la violencia en el contexto educativo presenta los siguientes elementos constitutivos: La violencia se realiza como una práctica cotidiana que es legitimada por los integrantes de la escuela en tanto que es una forma de expresión que los estudiantes asumen como correcta, la violencia es una expresión que se ha naturalizado y vuelve cómplice a todo aquel que está inmersa en ella, así las cosas, la violencia puede continuar no solo porque hay personas que la ejecutan, sino que también hay personas que no actúan ante ella. La violencia no es unidireccional, sino que cuenta con varias vías y actores, los docentes, por ejemplo, aplican tipos de violencia verbal haciendo uso del poder que ostentan en la relación jerárquica escolar. La respuesta que se le da a la violencia es también una respuesta violenta pues la manera de mediar con ella es a través de la sanción, la penalización y el castigo. Finalmente, la violencia es una práctica de aquellas acciones que la sociedad o la cultura legítima, en este caso, la venganza puede ser aceptada si la cultura en la que se desenvuelve el estudiante le ha dicho que está, la venganza, es una forma de solucionar un problema.

Ante el panorama, los autores evidencian que la institución cuenta con mecanismos para intentar reducir las acciones violentas, pero que los mecanismos que implementa terminan siendo tanto más violentos que restaurativos, en ese orden de ideas, los autores proponen una metodología tipo taller-campaña para sensibilizar a la población educativa sobre la necesidad de una justicia restaurativa que busque escenarios para la mediación pacífica ante situaciones conflictivas.

Bedoya (2021) plantea el reto de implementar la recreación dirigida como estrategia para diagnosticar y trabajar las conductas agresivas de estudiantes del octavo grado de la Institución Educativa Juan Pablo II, con el fin de reducirlas.

La autora entiende la recreación dirigida como aquellas prácticas lúdicas que, siendo un juego, posibilitan formas de encuentro entre personas. En esta investigación se aborda a un grupo de estudiantes del grado octavo de la institución educativa Juan Pablo II, catalogados por los docentes de la institución como 'indisciplinados' y con alta presencia de conductas violentas, para revisar sus pautas y establecer una estrategia que posibilite el cambio.

Algunos de los principales hallazgos que encuentra Bedoya (2021) tienen que ver con que los estudiantes comprenden los límites de su espacio personal, pero no asumen que los otros estudiantes también los tienen, invisibilizar esta situación hace que se transgredan los límites y la agresión se propicia. Los estudiantes asumen prácticas violentas de contacto como formas de relacionarse entre sí y ante la sanción externa consideran que están dentro de los límites, el vocabulario que puede llegar a ser violento en otros escenarios es, dentro del contexto del curso, maneras correctas de relacionarse y formas de entenderse, inclusive lo que en otro escenario sería motivo de ofensa, dentro del aula es expresión de camaradería.

Ante los resultados de la investigación, la autora concluye que la visión de violencia puede ser interpretada desde diferentes ángulos y que aquello que puede ser considerado malo para unos, puede no serlo para quienes lo practican. Con ello, Bedoya (2021), no está legitimando formas de violencia simbólica, física o verbal, sino que intenta mostrar cómo algunas prácticas culturales y formas de relacionarse, aunque no sean correctas para una sociedad o cultura, adquieren matices importantes en la intención comunicativa de quienes ejercer estas prácticas.

Barragán y Valenzuela (2020) realiza una revisión exhaustiva de las políticas públicas y acciones institucionales para reducir la violencia escolar presente en Santander con el objetivo de evaluar su impacto, medir su implementación y proponer alternativas de mejora para la eficiencia y eficacia de este tipo de políticas.

Para alcanzar el objetivo propuesto, los autores se basan en una metodología mixta que busca recoger tanto las impresiones de las personas que hacen parte del tratamiento de la violencia escolar, así como de los datos cuantitativos que permiten medir el impacto de la política en la reducción de la violencia en la escuela; las variables que se toman como referente para el estudio son: Clima escolar, violencia escolar, gestión del conflicto y estrategias de prevención del conflicto. La recolección de información se dio a partir de un cuestionario aplicado a diferentes actores que hacen parte de la realidad educativa y que tienen diferentes niveles de responsabilidad y se implementó una matriz de contingencia para la triangulación de información.

El estudio permitió evidenciar que la escuela es un escenario de convivencia pacífica pero marcada por un tipo de violencia silenciosa que solo es percibida cuando esta se hace pública, así, los conflictos latentes en el aire solo son expresados por los estudiantes cuando no encuentran otra vía de solucionar las diferencias con sus pares. Uno de los elementos que puede fomentar el conflicto es la distribución de estudiantes por espacio, en tal sentido, a menor espacio por cantidad de estudiantes, mayor la propensión a acciones de violencia, otras situaciones que pueden detonar en violencia escolar son las relacionadas con chismes, hurtos, el uso irresponsable de las redes sociales, el uso de apodos.

Barragán y Valenzuela (2020) concluyen que las instituciones educativas cuentan con protocolos de atención formales que por lo general conocen los docentes y orientadores quienes atienden situaciones de violencia, sin embargo, en la aplicación de estos protocolos se recurre a la inmediatez de la situación y no al fondo de los problemas que motivan actos de violencia. Los autores hacen un llamado al desarrollo de una estrategia constante de campaña escolar que propicie la reflexión entre la comunidad educativa en miras de mitigar el impacto de la violencia escolar.

### 1.5.2 Latinoamericanos

La violencia en el aula, particularmente la física, ha sido objeto de atención a nivel internacional debido a los inconvenientes que ha generado en el proceso escolar, social y afectivo de los estudiantes. Este panorama destaca la necesidad de abordar la violencia física en el aula desde un enfoque que no sólo contemple sus manifestaciones, sino que también, sean protagonistas las narrativas del educando.

Según Carpio (2018), en su estudio titulado *Violencia en la escuela: Análisis cualitativo de la acción violenta entre los estudiantes de 3er año de secundaria de una institución pública en el distrito de Miraflores, Arequipa, Perú*, la violencia escolar debe comprenderse desde las manifestaciones y significados que construyen los propios estudiantes dentro de un contexto vulnerable y socioeconómicamente marginado.

El autor empleó una metodología cualitativa que indagó en las percepciones, experiencias y sentidos detrás de los actos violentos. Su investigación, realizada con estudiantes de tercer grado de secundaria entre 12 y 13 años, evidenció diversas formas de violencia: la física (golpes y peleas), la psicológica (insultos y burlas) y la sexual (tocamientos indebidos).

Al respecto, subraya que: “En este contexto social adverso, se desenvuelve la vida escolar de los estudiantes, en donde son testigos clave de cómo la violencia se va normalizando dentro de la interacción social” (p. 12). En esta cita se acentúa la normalización de la violencia como una dinámica que simplemente se presenta por la integración de los estudiantes en un aula.

Entre los resultados encontrados son de destacar las motivaciones de los estudiantes las cuales utilizaban la violencia para ganar respeto o pertenecer a algún grupo de poder, el impacto

que genera afecta negativamente las relaciones interpersonales y la calidad de su contexto escolar, promoviendo la decepción educativa. Se hace presente la necesidad de abordar la violencia escolar desde el enfoque holístico donde se pueda interdisciplinar medidas socioculturales y pedagógicas que fomenten los espacios de la convivencia pacífica.

Por otra parte, Contreras et al. (2021) En su trabajo de investigación realizado en Córdoba Argentina “*Percepciones de violencia en los adolescentes: estudios a realizarse con estudiantes del I.P.E.M*” La autora investiga cómo los niños de segundo año perciben un contexto multicultural y observan la violencia escolar.

Utiliza un enfoque fenomenológico y hermenéutico, donde identificó que los estudiantes asocian la violencia con las agresiones físicas como empujar o pegar, pero que no consideran otras formas de violencia menos visibles como la simbólica o las emocionales. Además, estas conductas se normalizan por las dinámicas diarias de la escuela.

"El significado que tienen los niños y niñas sobre la violencia escolar está principalmente relacionada a la violencia física, donde las agresiones tales como empujar, pegar y pelear son la primera respuesta frente a lo que para ellos es la violencia escolar" (Vicencio, 2017, p. 2). En esta cita se enfatiza cómo la percepción del estudiante sobre la violencia en la institución está condicionada a sus experiencias más prontas y se centra solamente en la violencia física, se tienen en cuenta para el desarrollo de la investigación, la convivencia desde factores integrales de la comunidad estudiantil en general (profesores, directivos, familiares y pares).

Entre los resultados que arrojó esta investigación se enfatiza en la multicausalidad de la violencia entre los pares, teniendo en cuenta la percepción de las normas escolares y estilos de crianza relacionado con el clima familiar y con las conductas agresivas en el ámbito escolar.

Se destaca la gran importancia del entorno socioeconómico con la comparación que se realizó, es importante subrayar que el rol del docente y el manejo que le da a la violencia que pasa en su aula, evidencia la necesidad de capacitación en la resolución de conflictos, pues el docente se somete en el entorno violento, pero debe tener bases para el manejo de la problemática.

Finalmente, Keshler (2022) en su investigación que lleva como nombre; *La convivencia escolar democrática Sentidos de un conflicto escolar: Experiencias de estudiantes de enseñanza media relacionadas al vandalismo y violencia*. Destaca cómo los estudiantes del Liceo técnico de Santiago de Chile elaboran sus significados de violencia, con una metodología cualitativa que se basa en el análisis del discurso de Bajtín, donde se puede apreciar cómo la narración de los estudiantes refleja algunos paradigmas de convivencia respecto al control y la sanción. Al ser un enfoque crítico refleja la producción de significados hacia los métodos de gestión escolar y la importancia de los espacios de reflexión comunitaria.

“Es importante entregar espacios institucionalizados para la reflexión de la comunidad educativa, no guiada ni instrumental, sino real, permitiendo nuevas visiones, reflexiones y perspectivas a la conversación y al reencuentro de la comunidad tras el conflicto" (Kehsler, 2022, p. 30). Esta cita hace presente la importancia de los espacios de diálogo que sean auténticos para enfrentar los conflictos y que estos espacios den como resultado la justicia. Teniendo en cuenta que la presente investigación, se desata por una denuncia de violación, podemos comprender que las manifestaciones de violencia y vandalismo, aunque sea normalizadas en un espacio de integración social, deben contemplar un rechazo general.

### 1.5.3 Otros estudios

Rodríguez De la Rosa et al. (2024) presentan un estudio que buscó evidenciar la correlación que existe entre tres variables: actos de violencia con parejas, legitimidad social

sobre la acción y la posibilidad de repetición de la acción en adolescentes que viven en escenarios rurales de Colombia.

Los autores del estudio tomaron las seis categorías de Stevenson Hiden (1987) Psicobiológico, individual, interacción, relaciones, redes sociales y cultura y sociedad. Para explicar que las causas de la violencia son múltiples y operan en diversos niveles, es decir, que la violencia no es un fenómeno unicausal, en ese orden de ideas, el estudio se planteó cómo las relaciones de amistad entre victimarios pueden propiciar situaciones de violencia, acuñando el concepto de *Intimate Partner Violence (IPV)*.

El estudio se desarrolló con 242 adolescentes que vivían en zonas rurales del departamento de Bolívar, con edades de 13 a 17 años y cursando los grados de sexto a once. Como metodología, se hizo uso de seis ítems de la encuesta *The Global Early Adolescent Study Questionnaire*.

La agrupación de datos se dio a partir de la creación de duplas: aquellos que reconocen haber perpetrado agresiones y quienes reconocer ser víctimas, aquellos que niegan agresiones y quienes reconocen ser víctimas, aquellos que reconocen agresiones y quienes niegan serlo y aquellos que están en estado de negación en ambos casos. Las categorías se asociaban en redes identificando si había nichos relacionales entre victimarios o entre víctimas, a su vez se agruparon de acuerdo con edades, género y posición para revisar relaciones de correspondencia entre los casos

El estudio concluye que el 32 % de los adolescentes manifestaron ser perpetradores de violencia física frente un 26 % que manifiesta ser víctima de acciones violentas, no se encuentran niveles de correlación entre agresores, es decir, que no hay patrones o agrupaciones que promueven acciones violentas lo que permite concluir que dichas acciones corresponden a

factores externos y no relacionales.

El estudio es de tipo cuantitativo, pero permite evidenciar algunos otros datos importantes sobre la violencia escolar y de manera particular la asociada con la relación de pareja en adolescentes. Por un lado, los hombres tienden a ejercer mayor presión sobre sus parejas, no hay relaciones violentas entre grupos etarios diferentes, no hay complicidad en acciones violentas, sino que resultan ser casos diferenciados lo que rompe el esquema de patrones de odio o violencia.

Por otro lado, Mayer et al. (2021), en *Preventing School Violence and Promoting School Safety: Contemporary Scholarship Advancing Science, Practice, and Policy*, analizan cómo la investigación contemporánea ha contribuido a prevenir la violencia escolar y, a su vez, a promover entornos educativos seguros. Los autores manifiestan que esa violencia no es un caso aislado, puesto que viene influenciada por factores individuales, familiares, escolares y comunitarios.

Los autores compilaron varios estudios entre empíricos y teóricos de diversas disciplinas, psicología, sociología, educación y las políticas públicas, que conllevaron a una comprensión interdisciplinaria del fenómeno. Además, el estudio identificó estrategias exitosas y políticas asertivas que contribuyeron a la edificación de entornos escolares seguros. A través de este análisis se enfatizó la necesidad de implementar estrategias basadas en evidencia, promoviendo así la colaboración de profesores, familias, colegio y entes gubernamentales para mitigar la problemática de violencia escolar. Esta revisión constituye una base sólida para sustentar intervenciones preventivas en el ámbito educativo y orienta futuras líneas de investigación.

Se evidenció que la violencia escolar sigue siendo un desafío que persiste en distintos contextos educativos, también que existen múltiples estrategias efectivas para prevenirla y

promover entornos escolares seguros. Este estudio destaca que las herramientas más asertivas son aquellas que tienen una perspectiva integral, en la que se combina el fortalecimiento del clima escolar, la implementación de prácticas restaurativas, la educación socioemocional y el trabajo mancomunado de estudiantes y docentes. Pues se identificó que las estrategias punitivas tienden a ser menos efectivas e incluso llegan a ser perjudiciales para el clima escolar. Por el contrario, los programas basados en evidencias que fomentan la participación de toda la comunidad educativa han demostrado reducir significativamente los niveles de violencia, mejoran el rendimiento académico y fortalecen las relaciones sociales dentro de las instituciones. Estos resultados nos llevan a reflexionar sobre la importancia de diseñar intervenciones contextualizadas y bien enfocadas, que respondan a las necesidades emocionales y a las dinámicas sociales que se presentan en el contexto educativo.

Finalmente hay que tener en cuenta que la violencia escolar no debe entenderse como un acto disruptivo, sino como una manifestación compleja de factores individuales, sociales e institucionales que requieren una respuesta integral y empática. Su análisis demuestra que es posible transformar los entornos escolares en espacios seguros, inclusivos y saludables si se promueven relaciones humanas basadas en el respeto, el diálogo y la comprensión emocional.

## 1. 6. Marco Teórico

### 1.6.1 Violencia escolar

Según Castellano, (2020) la violencia se define como la fuerza que se ejerce en contra de una o varias personas. En el ámbito escolar, se encuentran varios tipos de agresiones, entre ellas, la física que varía dependiendo el grado de intensidad y puede ser de diferentes tipos: robos, insultos, deterioro del material, burlas, amenazas, etc. Estas, se podría decir que son algunas de las manifestaciones de violencia física o psicológica que se suelen repetir dentro de las escuelas y sus alrededores.

Castro y Morales (2011) manifiestan que la violencia escolar se puede catalogar como cualquier tipo de agresión dentro de una institución educativa, esta puede ir dirigida tanto al estudiante como al docente. Dichos actos ocurren en las instalaciones escolares (patio, baños, aulas...), durante el desarrollo de actividades académicas o convivenciales y alrededor del plantel educativo. Para Calrat y Miquel (2006) cuando se encuentra ante una situación de violencia escolar se evidencian tres tipos de protagonistas: el agresor, la víctima y los espectadores que observan las agresiones.

El agresor, quien es aquella persona que casi nunca actúa solo, ya que suele buscar el apoyo del grupo. La víctima, que comúnmente se encuentra aislada y el espectador, son aquellas personas que observan sin intervenir, pero que en algunas ocasiones se suman a las agresiones amplificando el proceso.

De acuerdo con Bonamigo et al. (2022) la violencia física puede entenderse como toda acción material que busque afectar la integridad física de una persona; dichas acciones pueden ser analizadas de acuerdo con su frecuencia, intencionalidad, medio y resultado. La violencia física entonces cuenta como principales atributos con actos físicos y uso de la fuerza.

Teniendo en cuenta lo anterior, la violencia física puede ser esporádica o frecuente, lo cual no marca su gravedad, es decir que un solo hecho de violencia puede repercutir en el daño permanente de una persona, en tanto que la frecuencia puede ser un indicio de una relación de poder explícita entre quien ejerce violencia y quien la recibe. La intención entonces aparece como un elemento fundamental a la hora de revisar un caso de violencia, quien la ejerce no solo tiene claro qué está haciendo, sino el efecto que está produciendo en el otro y sabe que está moldeando, guiando o controlando una conducta.

El término violencia, además de relacionarse con la agresión física, tiene muchos más factores que se explicarán brevemente.

**Tabla 1***Diversos tipos de violencia*

|                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Violencia física      | Hirigoyen. (1998) en su libro <i>“El acoso moral”</i> nos manifiesta que la violencia física es una agresión que se ejerce directamente en contra del cuerpo de la víctima, que puede darse en acciones como golpes, empujones u otras maneras de daño físico, es una violencia visible que pretende someter y destruir al otro.                                                                                                                                                                                            |
| Violencia verbal      | Teniendo en cuenta a Santos. (2003), es una forma de agresión que tiene que ver con la forma de usar las palabras, cuando se convierten en gritos, insultos y amenazas que atentan contra la dignidad del otro, dejan de ser inofensivas, pues no dejan marcas físicas, pero sí heridas emocionales.                                                                                                                                                                                                                        |
| Violencia psicológica | Villa. (2001) sostiene que este tipo de violencia actúa de manera sistemática sobre la integridad emocional de una persona, manipulando, controlando, despreciando y aislando, lo que lleve a dañar paulatinamente su autonomía, confianza y capacidad para tomar decisiones.                                                                                                                                                                                                                                               |
| Violencia social      | Este tipo de violencia se manifiesta en contextos de desigualdad, exclusión y conflictos sociales (pobreza, racismo, desempleo).<br>Según Fals Borda. (2000) esta se origina desde sistemas sociales inequitativos que lleven a que las personas generen resentimiento, ruptura y violencia.                                                                                                                                                                                                                                |
| Violencia digital     | Son las agresiones u hostigamientos que se dan a través de redes sociales, plataformas y todo lo relacionado con la tecnología. Según la UNESCO. (2021). este tipo de violencia digital se puede dar de diversas formas, a través del ciberacoso o cyberbullying, sextorsión (amenazar con publicar imágenes íntimas), doxing (difundir información privada de una persona sin su consentimiento) discursos de odio, suplantación y hostigamiento en línea. Todo esto con el objetivo de intimidar, humillar y causar daño. |

Nota: Tabla de elaboración propia

Teniendo en cuenta lo anterior y de acuerdo con Echeverri et al. (2014), la violencia escolar debe ser entendida como un conjunto diverso de prácticas agresivas que incluyen tanto el bullying como otros comportamientos violentos que no necesariamente siguen un patrón de agresión sistemática o desequilibrada y siguiendo a Calle et al. (2015), es crucial que las instituciones educativas reconozcan las manifestaciones de violencia que ocurren en sus aulas, ya que estas afectan gravemente el desarrollo emocional, cognitivo y social de los estudiantes que se encuentran tanto en el contexto familiar (familias disfuncionales, maltrato, ausencia de figuras parentales) como en la influencia de contextos sociales y culturales que normalizan la violencia, lo que puede llevar a los estudiantes a reproducir comportamientos violentos en la escuela.

#### 1.6.2. Narrativas

La era moderna anclada al pensamiento científico, positivista y capitalista trajo consigo la respuesta que la filosofía había buscado durante años y es la construcción de un meta relato que explicará la manera cómo funciona el mundo desde principios lógicos, razonables y objetivos. Adorno (2010) nos presenta cómo esa visión del mundo, que, siendo universal, se convierte en un discurso que excluye la realidad del sujeto y su relación dialéctica con su contexto.

A propósito, Heidegger (2022) presenta cómo ese mega relato que parecía tener la capacidad de explicar la naturaleza del mundo, termina por separar al sujeto de su papel en el mundo, lo aliena y lo ubica en una posición de un ser que no es ser. En esa construcción de relato universalista ¿cómo el sujeto comprende su individualidad dentro de la sociedad?, ¿qué es lo que lo hace diferente, autónomo y con capacidad de interpretar y pensar la realidad desde un lugar de enunciación propio?

Algunos teóricos como Freud o Nietzsche cuestionaron la idea de meta relatos y postularon la palabra del sujeto como una manera particular en la que el individuo se identifica con su realidad inmediata, la interpreta, la comprende y se relaciona con ella. Por ejemplo, en el caso del psicoanálisis el paciente era quien, a través de su narración personal, construir sentido de su síntoma y se hacía cargo de él.

En ese contexto de darle un valor al discurso subjetivo nace el concepto de narrativa, vista entonces como la posibilidad de enunciativa del sujeto que, en su relación dialéctica con el mundo, lo interpreta, se reconoce como sujeto pensante y asume la realidad de una manera particular.

Bruner (1997) en el capítulo 7 de su libro *La educación puerta a la cultura* establece nueve criterios que le dan un plusvalor a las narrativas (pp.238-254):

- a. Las narrativas son visiones segmentadas del tiempo real, significativo y de pleno valor que el sujeto le da al mundo, es decir que el sujeto acota el tiempo en función del margen de sentido que le asigna, así las cosas, en los relatos de las personas solo aparecen los momentos con alguna carga emocional o intensional asociada.
- b. Las narrativas cuentan con géneros literarios de construcción y de lectura, así las cosas, una misma situación puede ser interpretada de una manera diferente según el género literario del que se haga uso para su interpretación.
- c. Las narraciones tienen razones justificadas por creencias, emociones, modos de ver el mundo y valores, no son estáticas en la relación de causa-efecto, en palabras de Bruner (1997), estas razones del sujeto son entendidas como los estados intencionales. Los estados intencionales pueden cambiar a partir de los contextos situacionales, es decir, de la posición y el momento en el que se encuentre el sujeto para enunciar un discurso,
- d. Cuentan con una composición hermenéutica, es decir, que cada narrativa no puede ser

interpretada desde principios lógicos o racionales, sino desde la lectura de la misma narrativa en su contexto.

- e. Ruptura de la canonicidad. La canonicidad para Bruner (1997) es el discurso socialmente compartido que sostiene la colectividad, ahora bien, las narrativas son una vía de escape del discurso imperante, es la manera como el sujeto interpreta y expresa los vacíos del lenguaje que han quedado en la universalización de la palabra.
- f. Es ambiguo y se toma como una anomalía de la línea de continuidad del relato general, del discurso formal y a la canonicidad, las narrativas pueden no entenderse desde los principios lógicos que la canonicidad ha establecido.
- g. Es un problema y por tanto supone una ruptura, la ruptura merece ser contada y considerada.
- h. Cuenta con una negociación inherente, a pesar de que se sale del relato dominante, retorna a él como una suerte de reconstrucción de relatos a diferentes escalas, es decir, no es aislado de la realidad social.
- i. La narración tiene extensibilidad histórica pues la realidad del mundo se ha construido a partir de la relación de narraciones particulares que en sus puntos de encuentro han construido una narrativa coherente del mundo y en cierto sentido, compartida.

Como señala Bruner (como se cita en Alviz y Posada. 2021) hay dos relatos generales de la realidad, el primero de ellos es aquel objetivo que se ha cimentado por el poder de la historia y que genera los símbolos compartidos en una sociedad, algunos ejemplos son los valores, las normas, el lenguaje. Ideas que no son cuestionadas o que se mantienen por periodos de tiempo relativamente estables, por otro lado, están los relatos particulares, las narrativas de los sujetos que son las cosmovisiones individuales de las personas.

Estos dos relatos no son necesariamente antagónicos o excluyentes, por el contrario,

ambos toman elementos formales del otro para construirse como una historia de pleno sentido para una colectividad, sin embargo, si son relatos que en ocasiones pueden ir por vías contrarias cuando hay relaciones de poder que busquen imponerse.

Bruner (1997) agrega que las narraciones, en este caso particulares y no universales, son puntos de inflexión, acontecimientos de la historia narrativa que rompe la continuidad de los relatos y cambian el paradigma de una época (p. 236). Por ejemplo, Jesús de Nazaret que es la historia particular de un individuo cuya narrativa se sitúa desde un punto particular logra modelar y modificar la visión de la religión y de la fe de una época con la capacidad de transformar la manera como la personas creen.

Ahora bien, no todas las narrativas logran transformar la historia, ese no es necesariamente su propósito, las narrativas pueden adquirir valor en cuanto tengan la capacidad de situar a una persona o a un colectivo dentro de la realidad social y sea un modo de enunciación.

### 1.6.3. Memoria

La memoria es una construcción social que permite a las personas recordar, reinterpretar y resignificar sus experiencias vividas. Desde esta perspectiva la memoria no solamente se trata de guardar hechos, sino que, de construir el pasado desde el presente, dando un sentido y poniéndole un carácter afectivo. según Jelin (2002) La memoria social es el resultado de luchas por resignificar lo vivido especialmente cuando estas vivencias están marcadas por el dolor la exclusión o la violencia así la memoria no solamente es neutral ni pasiva, sino que se activa mediante las narraciones, emociones y los sentidos que surgen desde los contextos.

La memoria de la violencia en la escuela no solo recoge hechos puntuales, sino que deja huellas que atraviesan la vida de los estudiantes. Como lo advierten Echeverri, Gutiérrez,

Ramírez y Morales (2014), estas experiencias generan consecuencias diferenciales que afectan tanto la trayectoria académica como la manera de relacionarse con los demás. Esto significa que lo que los jóvenes recuerdan no se limita al golpe, sino a cómo este impacta su confianza, su integración en el aula y sus vínculos con los compañeros.

En la misma línea, Calle, Ocampo, Franco y Rivera (2016) resaltan que la violencia escolar debe entenderse como una vulneración de derechos, ya que atenta contra la dignidad y la integridad emocional de los estudiantes. Desde esta mirada, la memoria no es un simple recuerdo doloroso, sino la evidencia de un derecho quebrantado cuando las emociones de miedo, tristeza o frustración no son protegidas.

Finalmente, según Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía (2018), ... *(aquí falta el contenido específico que se cite del artículo o número de la revista)* plantea que la convivencia escolar requiere reconocer el papel de las emociones en la reproducción o transformación de las violencias. Esta idea permite ver que las memorias de los estudiantes no solo cargan con el peso de la violencia, sino que también ofrecen la posibilidad de resignificar lo vivido y abrir caminos hacia una convivencia basada en el cuidado y el respeto mutuo.

Desde el enfoque de la presente investigación se toman dos categorías que permiten comprender cómo se configura la memoria en el marco del acoso escolar el impacto emocional y los significados atribuidos:

El impacto emocional hace referencia a las huellas afectivas que los acontecimientos dejan en quienes los vivieron. Las emociones no solo acompañan los recuerdos, sino que son parte constitutiva de ellos: miedo, tristeza, vergüenza, impotencia o incluso silencio pueden permanecer anclados a ciertas experiencias. Jelin (2002) señala que las emociones son componentes clave en la construcción de la memoria, ya que permiten que ciertos hechos se mantengan vivos o, por el contrario, se repriman. Además, como plantea Laub (1992), en el

caso de experiencias traumáticas, el recuerdo se reconstruye afectivamente en el acto mismo de narrarlo, lo que revela que la emoción no es un efecto secundario, sino el canal por el cual se reelabora el daño vivido. Por tanto, en contextos de violencia escolar, el impacto emocional configura tanto la forma en que los sujetos recuerdan como la manera en que procesan y resignifican esas vivencias.

Los significados atribuidos se refieren a las interpretaciones y sentidos que los sujetos construyen sobre lo vivido. No se trata únicamente de qué sucedió, sino de qué significó ese hecho para la persona que lo experimentó. Como plantea Pollak (1990), la memoria es una forma de dar sentido al sufrimiento; es decir, no se recuerda solo un evento, sino lo que ese evento llegó a representar en términos de dignidad, justicia o identidad. Los significados atribuidos permiten identificar las marcas simbólicas del acoso escolar y comprender cómo estas se integran en las narrativas personales y colectivas. A través de estos significados, es posible analizar cómo las víctimas elaboran explicaciones sobre lo ocurrido, cómo se posicionan frente a otros y frente a sí mismas, y cómo proyectan esos recuerdos hacia el futuro.

## **Capítulo II. Diseño metodológico**

### **2.1. Enfoque investigativo**

Para este proyecto se trabajará con el enfoque cualitativo, entendido como una estrategia de investigación que permite explorar y comprender los significados que las personas atribuyen a fenómenos sociales y educativos, como lo es la violencia escolar. Según Flick (2014), el enfoque cualitativo se centra en interpretar la realidad social desde la perspectiva de los participantes, reconociendo la subjetividad, el contexto y la experiencia vivida como elementos clave para el análisis. Este enfoque nos resulta pertinente ya que busca caracterizar las manifestaciones de violencia escolar teniendo en cuenta las voces y experiencias de los estudiantes de los grados octavo y noveno dentro de un entorno vulnerable

de Soacha, el colegio. Esta aproximación permite percibir no solo los hechos visibles de la violencia, sino también sus causas, sus símbolos y efectos emocionales.

A través de talleres, entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes y grupos focales se busca identificar cómo se expresa y es percibida la violencia por los estudiantes y a su vez ¿qué elementos del entorno escolar y familiar inciden en su aparición? Este enfoque permitirá no solo caracterizar las manifestaciones de violencia, sino también comprender sus dinámicas y efectos dentro del aula. De este modo, el proyecto pretende generar insumos relevantes que aporten a las narrativas de violencia a partir del análisis de sus memorias de las realidades vividas por los estudiantes en contextos vulnerables.

## 2.2. Tipo de investigación

Esta investigación se ubica dentro del enfoque etnográfico. Este es entendido como una estrategia metodológica que permite la interpretación profunda de los fenómenos sociales desde una mirada de las propias personas que los experimentan. En este caso, es pertinente explorar las narrativas sobre la violencia en los contextos escolares desde una vivencia personal de los estudiantes de los grados octavo y noveno del Colegio Eduardo Santos, sede Panamericana, ubicado en Soacha, Cundinamarca.

Partiendo del hecho de que la etnografía forma parte de la investigación cualitativa, esto posibilita captar la estructura simbólica, las prácticas cotidianas y las interacciones sociales que dan lugar a la construcción de los significados que tienen los estudiantes sobre la violencia. Según Geertz (1973), la etnografía es una descripción densa que no se limita solamente a relatar los hechos, sino que profundiza en los sentidos culturales que las personas otorgan a las acciones. Esta perspectiva resulta clave para abordar un concepto tan complejo como lo es la violencia física, pues no basta con cuantificar eventos o aplicar los instrumentos

estandarizados, sino que es importante entender ¿cómo los estudiantes interpretan, problematizan o normalizan la forma de violencia en su contexto?

Al adoptar este tipo de investigación, se reconoce a los participantes no como el objeto del estudio, sino como sujetos que tienen una voz importante y necesaria para construir el conocimiento en coherencia con los principios de la pedagogía crítica, por tanto, este enfoque etnográfico nos permite establecer una relación de diálogo entre investigador y participante, lo que nos facilita la manifestación de narrativas más espontáneas. Es por esto que toma sentido el trabajo de Hammersley y Atkinson (2007), quienes resaltan que la etnografía se basa en la observación prolongada en un escenario que sea natural, así como en la observación de la vida cotidiana con los estudiantes, lo que favorece el acceso a los significados inherentes; son invisibles muchas veces para los métodos más estructurados. Esta metodología se alinea con el interés de nuestra investigación, que busca indagar en las huellas emocionales y las memorias narrativas de los estudiantes en torno a la violencia. Esta metodología se alinea con el interés de nuestra investigación, que busca indagar en las huellas emocionales y las memorias narrativas de los estudiantes en torno a la violencia.

En resumen, la etnografía es coherente con los objetivos de nuestra investigación, ya que posibilita el acercamiento comprensivo e interpretativo de las narrativas de los estudiantes sobre la violencia física. Al recuperar las voces de los estudiantes como saberes válidos, este tipo de investigación pretende contribuir a visibilizar realidades frecuentemente invisibilizadas y abre caminos para diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas que respondan a las necesidades reales de la comunidad educativa de Soacha.

### 2.3. Paradigma epistemológico

En el marco paradigmático de las ciencias sociales se planteó la dicotomía sobre el propósito de la investigación, si este debía versar sobre la comprobación de teorías

(paradigma positivista) o la transformación de la sociedad (paradigma crítico), en ambos casos se supone la relación de un sujeto poseedor de conocimiento y un objeto en espera de ser estudiado, si bien la posición crítica pretende cuestionar dicha relación, continua partiendo del hecho de que las situaciones sociales son injustas y deben ser cambiadas.

En la lectura de ambos paradigmas la posición del sujeto en el mundo es leída desde una posición externa y no desde la misma individualidad, es decir, desde lo que el sujeto entiende del mundo, cómo se asimila en él y si es su interés transformar su mundo, estas cuestiones son abordadas por el paradigma hermenéutico que, siendo relacionado con la interpretación de texto, es también una manera de comprender el pensamiento social.

La hermenéutica, según Gadamer en su libro verdad y método, se posiciona como la manera interpretativa de sentido que el investigado posibilita al sujeto de estudio, es decir que, en este paradigma, el interés del conocimiento surge desde la posición del sujeto y el investigador es un recopilador de los modos particulares en los que ese sujeto comprende su realidad inmediata.

Así las cosas, la hermenéutica en su labor de escucha, interpreta los códigos del lenguaje, la intención de la acción, la relación entre el sujeto-contexto y la enunciación individual para narrar una situación social con el sentido de aquel que la vive y no desde la visión del investigador. La hermenéutica posibilita las lecturas en contexto y la situación como un conocimiento autónomo que adquiere sentido para un grupo o una unidad de personas y que adquieren valor en su interpretación del sentido del mundo (Arráez y Calles, 2006; Cárcamo, 2005).

#### 2.4. Contexto y población

Nuestra investigación se desarrollará en la institución educativa Eduardo Santos, sede Panamericana, ubicada en la comuna 6 del municipio de Soacha, Cundinamarca, una

zona que enfrenta diversas problemáticas sociales y económicas propias de contextos de estrato bajo. Este entorno se caracteriza por limitaciones en el acceso a recursos tecnológicos, infraestructura deficiente, y una marcada vulnerabilidad económica en la mayoría de los hogares. A su vez, estas condiciones impactan directamente en los procesos educativos, afectando la calidad de la enseñanza y la formación de los estudiantes. La escuela, en este sentido, se convierte en un espacio fundamental para enfrentar las desigualdades y fomentar oportunidades de desarrollo académico y personal.

Esta investigación se llevará a cabo con estudiantes de grado octavo 801 y 901 (hombres y mujeres), cuyas edades oscilan entre los 12 y 16 años. Son jóvenes de estrato bajo, que en muchos casos enfrentan situaciones familiares complejas, como desempleo de sus cuidadores, violencia intrafamiliar o migración forzada. Estas condiciones no solo inciden en su motivación y desempeño escolar, sino que también se manifiestan en comportamientos violentos dentro del aula, reflejo probable de lo que viven en sus hogares. La institución educativa donde se desarrollará el estudio se encuentra ubicada en una zona urbana, marginada, donde se evidencian altos índices de vulnerabilidad económica y social, se cuenta con una planta física limitada, pocos recursos pedagógicos y dificultad en la implementación de apoyo psicológico y psicosocial, teniendo en cuenta que hay una sola una orientadora escolar para manejar 5 sedes. En este contexto, el proyecto busca describir las narrativas que tienen los estudiantes sobre el concepto de violencia física dentro del entorno escolar, caracterizar, indagar y comprender su impacto a partir del análisis de sus memorias, brindando a estos estudiantes un espacio de participación, contención emocional y reconocimiento dentro de su proceso formativo.

Se aplicó un taller sobre violencia, observaciones no participantes y una encuesta, fruto de la aplicación de estos instrumentos se tomaron en cuenta las respuestas cualitativas de

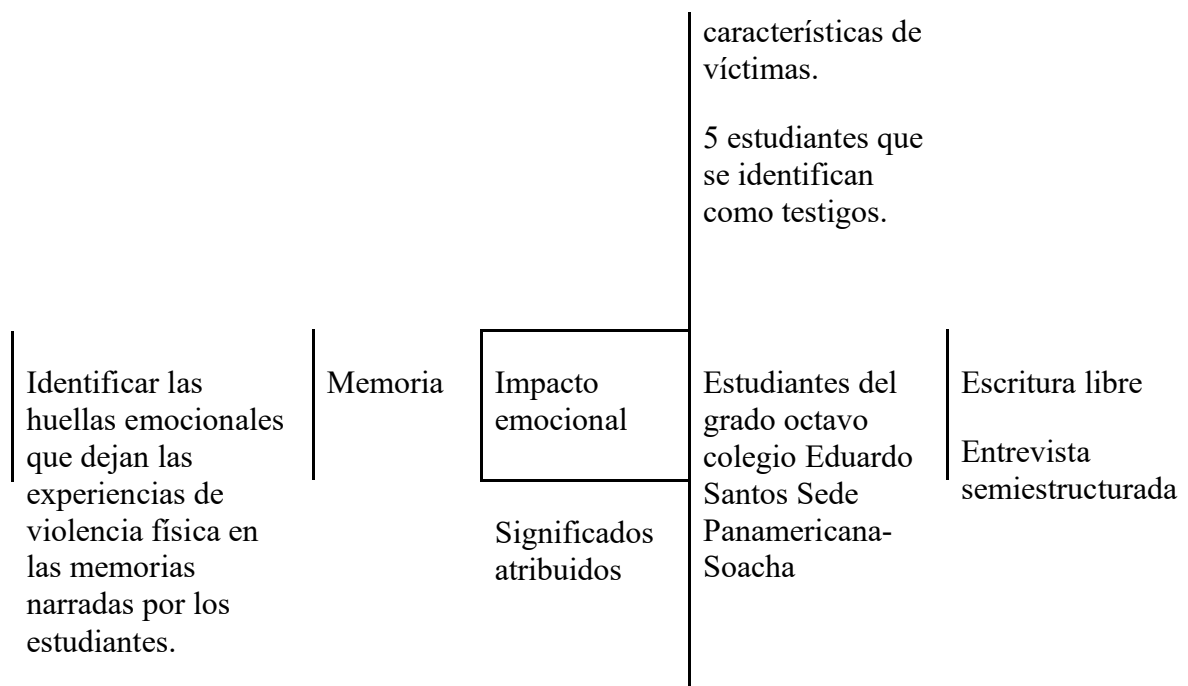
los estudiantes y a cada estudiante se clasificó en uno de tres grupos diferente, grupo 1 perfil agresivo en el que se incorporan el grupo de estudiantes cuyas respuestas tendían a legitimar la violencia, hacer uso de ella y justificarla, grupo 2 perfil observador, estudiantes que se muestran apáticos ante la intervención y la prevención de acciones violentas o que toman posturas en las que no participan si no se sienten afectados de manera directa, grupo 3 perfil protector, corresponde al conjunto de estudiantes que mostraron respuestas que buscan reducir las acciones violentas o que toman actitudes que busquen reducir el conflicto en el colegio.

## 2.5. Técnicas de investigación

**Tabla 2**

### *Aplicación de instrumentos*

| Objetivo                                                                                           | Categoría         | Subcategoría        | Sujetos                                                                                                                                        | Técnicas                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Caracterizar las manifestaciones de violencia escolar que los estudiantes experimentan en el aula. | Violencia escolar | violencia verbal    | Estudiantes del grado octavo colegio Eduardo Santos Sede Panamericana-soacha                                                                   | Taller<br>Observación no participante         |
|                                                                                                    |                   | violencia física    |                                                                                                                                                |                                               |
| Indagar las narrativas sobre violencia que tienen los estudiantes del grado octavo                 | Narrativas        | Emociones asociadas | 15 eestudiantes entre los grados 801 y 802                                                                                                     | Grupos focales<br>Entrevista semiestructurada |
|                                                                                                    |                   | Formas de expresión | Según los resultados del taller se seleccionarán<br><br>5 estudiantes que reúnen características de violencia.<br><br>5 estudiantes que reúnen |                                               |



Nota: Tabla de elaboración propia.

### 2.5.1. Talleres

El método de talleres participativos será utilizado como estrategia metodológica para profundizar en la comprensión de las manifestaciones de violencia escolar desde la experiencia de los estudiantes. Esta técnica se basa en el trabajo colaborativo y reflexivo, donde los participantes construyen conocimiento a partir de dinámicas grupales, actividades expresivas y discusión guiada. Según Abarca Alpízar (2016), los talleres permiten crear un espacio horizontal de diálogo que facilita la expresión de saberes, vivencias y emociones, lo cual enriquece la interpretación de los fenómenos sociales desde una perspectiva crítica y participativa. En el contexto de esta investigación, se empezará implementando un taller para caracterizar los tipos de violencia y promover la reflexión colectiva sobre las formas en que se manifiesta la violencia en el aula, fomentando la identificación de causas, consecuencias y posibles alternativas de abordaje, desde un papel activo de los estudiantes.

### 2.5.2. Grupos focales

También se emplea la técnica de grupos focales, dada su pertinencia para explorar las narrativas y significados que los estudiantes construyen en torno al concepto de violencia. Esta técnica consiste en la conformación de pequeños grupos de discusión donde los participantes comparten experiencias, percepciones y opiniones sobre un tema específico, favoreciendo la interacción grupal como fuente de producción de conocimiento. Según Krueger y Casey (2000), los grupos focales permiten profundizar en la comprensión de fenómenos sociales complejos al estimular la reflexión colectiva, generando datos ricos en contenido simbólico y cultural. En el marco de este estudio, los grupos focales facilitarán la identificación de discursos, creencias y construcciones sociales que los estudiantes expresan al hablar de violencia, contribuyendo así a una comprensión integral del fenómeno desde su perspectiva subjetiva y contextual.

Se utilizarán los grupos focales como herramienta para la recolección de información. Esta técnica permitirá reunir estudiantes en un espacio seguro y guiado para dialogar sobre sus vivencias y percepciones que giran en torno a la violencia escolar. Mediante la interacción grupal, será posible identificar tipos de violencia presentes, cómo se manifiestan, quiénes están involucrados y cómo afectan la dinámica en el aula. Se conformarán grupos de entre 6 y 8 estudiantes seleccionados de forma intencional, priorizando aquellos que hayan expresado haber presenciado o vivido situaciones de violencia. El intercambio de ideas en estos espacios favorecerá una comprensión más amplia y profunda del fenómeno desde la perspectiva de quienes lo viven directamente.

### 2.5.3. La observación no participante

La observación no participante es un instrumento de trabajo que le permite al investigador conocer de manera externa el desarrollo de un fenómeno, la interacción de los

sujetos y la relación que hay entre contexto y sujeto para generar determinadas condiciones; la observación no participante implica que el investigador solo observa sin relacionarse con la situación objeto de indagación (Guerrero B., 2016, Bonilla C. y Rodríguez S., 2013, Universidad Naval. S.f.).

“Esta técnica nos permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como se produce. Es la técnica más recomendada para las investigaciones cualitativas. La observación tiene como procedimiento un carácter selectivo y su finalidad es obtener información de algún tema en específico, La observación se puede planear con una finalidad exploratoria, con el fin de obtener información que luego se podrá corroborar con alguna otra técnica” (Guerrero, 2016, p. 6).

Bonilla. C y Rodríguez. S (2013) afirman que este instrumento no se reduce al observar por observar, sino que debe ser una observación intencionada, es decir, con propósito, basada en preguntas o guías de observación, con claridad de qué quiere observar el investigador, en qué tiempos lo va a realizar y cómo se va a observar (p,6.).

#### 2.5.4. Entrevista semiestructurada

Según Fylan (2005), la entrevista semiestructurada combina preguntas orientadoras con la flexibilidad de explorar lo que surja en la conversación, lo que la hace idónea para estudios cualitativos profundos. En esta investigación, la entrevista estará guiada por las categorías analíticas previamente definidas, pero será propicia para la aparición de nuevos significados a partir del relato del estudiante, respetando la identidad de su memoria y sus formas de expresión.

Se mantendrá el equilibrio entre la orientación temática y la libertad del discurso del estudiante, lo cual es importante para que se evoque esas memorias significativas sobre las situaciones de violencia vividas. Se valorará especialmente el modo en que los estudiantes reconstruyen sus vivencias desde su lenguaje cotidiano, silencios, emociones y símbolos, permitiendo así captar no solo hechos, sino también los sentidos profundos que configuran su

experiencia escolar frente a la violencia.

#### 2.5.5. Escritura libre

La escritura libre guiada se plantea como una estrategia de recolección de información que permite a los estudiantes narrar, desde la espontaneidad y reflexión, experiencias significativas relacionadas con la violencia escolar. Esta técnica combina la libertad de expresión propia de la escritura libre con una guía orientadora que sitúa temáticamente la reflexión del participante, sin imponer estructuras rígidas. Su uso permite acceder a memorias subjetivas y relatos personales que, muchas veces, no espacios orales como las entrevistas o grupos focales.

Según Bolívar (2002), la escritura autobiográfica constituye un medio privilegiado de construcción de sentido y resignificación de la experiencia, al permitir que los sujetos ‘narren lo vivido desde sus propias claves interpretativas y afectivas. En este estudio, la escritura libre guiada será aplicada de forma personal y respetuosa, brindando a los estudiantes un espacio íntimo y seguro para relatar situaciones de violencia física que hayan experimentado, presenciado o que les hayan marcado emocionalmente. A través del lenguaje escrito se espera captar no solo los hechos, sino también los sentidos, emociones y símbolos que configuran su experiencia escolar

#### 2.6. Consideraciones éticas y validación de instrumentos

Teniendo en cuenta los principios de la ética en esta investigación, se busca garantizar la integridad, la autonomía y la voz de los participantes, por tanto, los acudientes, estudiantes y comunidad educativa serán informados previamente sobre el trabajo que se va a realizar, se hablará acerca de los objetivos, métodos y propósitos de la investigación. Se dejará claro que

su participación es completamente voluntaria y podrán retirarse del proceso en el momento que lo consideren conveniente sin ningún tipo de repercusiones. Asimismo, los resultados serán tratados con estricta confidencialidad para proteger la identidad, la seguridad y el bienestar de los estudiantes participantes dentro del proceso investigativo.

Los resultados de esta investigación se compartirán con los participantes y con la comunidad educativa si así lo requieren, se busca repensar sobre esos resultados teniendo en cuenta que hacen parte del diario vivir de los estudiantes dentro del contexto educativo. Esta investigación no solo pretende validar los hallazgos con quienes han sido parte del proceso, sino también promover la reflexión colectiva y generar propuestas pedagógicas contextualizadas. Los instrumentos que se aplicarán serán validados por personal calificado para garantizar que la información que se recolecte sea pertinente y coherente con el enfoque.

Cabe resaltar que los investigadores asumirán un compromiso ético y humanista con los participantes del proceso, que no solo son fuente de información, sino a individuos con historias, emociones y experiencias significativas que valen la pena ser escuchadas y respetados. Esta investigación va más allá de cumplir con un objetivo académico, es una oportunidad de aprendizaje mutuo, donde cada voz suma a la construcción colectiva de una escuela más justa, humana y consciente.

## 2.7 Método de análisis de información

El trabajo que se realiza con datos cualitativos en relación con el elaborado con datos cuantitativos, supone para el investigador un mayor grado de responsabilidad en tanto que debe interpretar de manera objetiva la información manteniendo la esencia de lo que se dice, evitar el sesgo, la modificación de la intención y proponiendo un escenario de claridad que le permita al sujeto expresarse a través de la investigación.

En ese orden de ideas, Miele y Tonon (2012) proponen un tratamiento de datos de tipo temático en la investigación cualitativa como una propuesta que “... *permite identificar, organizar, analizar en detalle y reportar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura y re-lectura de la información recogida, para inferir resultados que propicien la adecuada comprensión/interpretación del fenómeno en estudio*” (p. 217).

Dicha propuesta asume a la fuente de investigación, que en el tratamiento de la investigación tradición se conoce como el sujeto de investigación, un papel central en el que el estudio le permita ser una fuente de enunciación, en esta centralidad del sujeto sobre el estudio, la investigación temática postula que lo más importante es “*la transcripción de la información lo más cercana posible al desarrollo de cada intercambio entre los participantes, de tal manera que se ajuste fielmente a lo referido y se tengan en cuenta todos los detalles que surgen en el momento en cuanto a actitudes, gestos u otras expresiones del interlocutor*” (Miele y Tonon. 2012, p. 218).

Braun y Clarke (2006) quienes son los principales exponentes de la tematización como un método de presentación de resultados establecen seis fases que se deben seguir, estas son (p. 46):

- Fase 1: Familiarización con los datos: Transcripción de ideas de la manera más fiel posible incluyendo expresiones, sensaciones, emociones e ideas centrales que suelen repetirse o que los participantes del estudio hacen acopio con mayor recurrencia y sentido.
- Fase 2: Generación de códigos iniciales: La información recogida es agrupada de acuerdo con criterios de continuidad, frecuencia, relevancia e importancia y de esta manera se cataloga sin que se pierda el sentido original de enunciación de los participantes.

- Fase 3: Búsqueda de temas: A partir de la clasificación de información se busca aquella que responde con los objetivos y pregunta de investigación y si es necesario se vuelve a catalogar aquella información que podría aportar de manera significativa a lo que se ha buscado investigar.
- Fase 4: Revisión de temas. Se revalúan los temas de la investigación y se sintetizan en aquellos que respondan con lo que se busca investigar, siempre y cuando se mantengan las ideas de los participantes como foco central de interés.
- Fase 5: Definición y denominación de temas: Se definen los temas que se van a mencionar en el estudio de manera jerárquica y siempre apoyados por los relatos de los participantes.
- Fase 6: Redacción del informe final: La información se presenta de manera clara y discursiva.

## 2.8. Análisis de datos a través de Atlas.ti

Uno de los principales retos de la investigación cualitativa es la sistematización y análisis de información, el problema radica en que los aportes que se extraen de la visión de la población con la que se trabaja pueden variar en diversos matices de acuerdo con como la presente cada uno de los actores implicados en el proceso, entonces la labor del investigador es la de categorizar dicha información sin que al hacerlo pierda su sentido y la intención desde la cual se enunció en un principio.

Según Schaurich et al. (2020) el contar con una amplia base de datos cualitativos, productos de un ejercicio de trabajo de campo, resulta ser una ventaja para el investigador en cuanto le permitirá comprender a profundidad el fenómeno que se indaga, pero a su vez,

resulta un reto, pues al organizar dicha información el investigador puede omitir o perder información de manera no intencional, desclasificar los datos o confundirlos entre sí y saturarse de apuntes dificultando el proceso de comprensión (p.45).

En ese orden de ideas, Carvajal (2001) propone el uso de herramientas ofimáticas como mecanismo metodológico de clasificación de información, los valores agregados que este autor propone para la investigación cualitativa radica en que los software tienen la capacidad de procesar mayores bases de datos y presentar los contenidos de manera ordenada, sistemática y coherente, lo cual no supone la ausencia del pensamiento reflexivo del investigador; pues los programas tecnológicos solo responden ante instrucciones precisas y claras de quien ejecuta (p. 25).

De manera particular Carvajal (2001) habla de los software de datos cualitativos, cuya función principal es la de organizar bases de datos, a partir de categorías previamente establecidas por un investigador y presentar la información de una manera coherente, ordenada y visualmente clara. Estos programas tienen la capacidad de albergar grandes bases de información, que previamente hayan sido subidas, digitalizadas o escaneadas por los investigadores y presentarlas de manera filtrada según la intención de quien programa (p.27).

Rodríguez et al. (2005) Mencionan que el investigador recopila información que responde con los objetivos que se ha trazados a partir de instrumentos plenamente planificados; como base cuenta con un conjunto de categorías en las que se inscribe la información que ha recopilado, pero que en el proceso investigativo pueden surgir nuevas categorías e inquietudes que se van sumando al estudio. Entre las categorías iniciales y las emergentes, la información puede ser interpretada de maneras diferentes y es ahí donde los software tienen la posibilidad de clasificar y reclasificar la información según las necesidades

(p. 56).

En un software la recopilación de datos se basa en las categorías, frecuencias e intensidades que el investigador le instruye, es decir, que los datos no se pierden, ni se borran, solo se reordenan de acuerdo con las necesidades del estudio. En este punto entra la experticia del investigador, cuya principal función es tener claridad de qué es lo que requiere conocer para que el software pueda reorganizar la información para una mejor interpretación.

A diferencia de las IA que interpretan información y deducen a partir de su aprendizaje basado en su código fuente, los software solo son herramientas para organizar datos y el análisis recae exclusivamente en el investigador, no limitan la capacidad de interpretación, comprensión o discernimiento y sí le permiten al investigador visualizar la información de manera diversa.

Cada software presenta particularidades y herramientas para organizar la información, en algunos casos la información se muestra en nudos de red en la que, a través de categorías, los datos forman redes que se interconectan entre sí, permitiendo ver la asociación que hay entre conceptos o la distancia entre los mismos, también puede categorizarse la frecuencia de palabras, filtrar dicha frecuencia y encontrar relaciones.

Rädiker y Kuckartz (2020) mencionan que los softwares son intuitivos, pero que es deber del investigador ser sistemático y ordenado. Estos programas pueden presentar mapas de red, nubes de palabras, frecuencia de datos, pero todas estas herramientas están mediadas por la correcta configuración de categorías que haga el investigador (p. 26).

Para el caso del trabajo narrativas sobre violencia física, el programa Atlas.ti se presenta como una oportunidad para la interpretación de datos, en tanto da respuesta con su

capacidad de facilitar el análisis temático y hermenéutico de datos cualitativos de manera rigurosa y sistemática, permitiendo codificar, categorizar y visualizar los patrones emergentes en los relatos de los estudiantes. Este software resulta especialmente útil para investigaciones centradas en narrativas, ya que permite trabajar con textos extensos de forma interpretativa, favoreciendo el diálogo entre teoría y experiencia vivida

ATLAS.ti es un software desarrollado para categorizar y clasificar información que permite fortalecer la rigurosidad del análisis alineándose con los principios de las pedagogías críticas al propiciar un abordaje sensible y contextualizado de los discursos estudiantiles, reconociendo sus narrativas como saberes legítimos en la construcción del conocimiento educativo, esto es posible en cuanto que el programa no resume, borra o reinterpreta información, sino que puede presentar párrafos completos de lo que dicen los estudiantes, a diferencia de otros software, Atlas.ti permite llevar varias clasificaciones de manera simultánea.

Para el proceso de análisis de los datos del presente estudio a través del software Atlas.ti se desarrollarán los siguientes pasos. En primera instancia se trabajará con un sistema de codificación deductiva, el cual consiste en la creación de comandos en el software basándose en las categorías del estudio, a cada categoría se le asignan códigos, entendidos como sub-categorías o conceptos claves que se integran dentro de cada categoría (violencia física, emociones asociadas, significados atribuidos, roles en el conflicto y contexto familiar/comunitario), posteriormente se cargarán en el programa los documentos transcritos de entrevistas, grupos focales, observación no participante y escritos libres.

Una vez la información se encuentre subida en el software, se aplicará una herramienta

de búsqueda de frecuencia que rastreará las palabras más recurrentes aplicando un filtro de exclusión de aquellas palabras que no arrojan valor dentro del estudio (artículos, conectores...), se cotejará el sistema de codificación deductiva con la recurrencia de palabras para determinar si el sistema debe ser modificado o si es necesario construir nuevas categorías. Con la validación del sistema de codificación se organizará la información a partir del sistema posibilitando la interpretación de información.

Dentro de cada sistema de codificación se aplicará recurrencias para observar las interacciones entre conceptos y así determinar las conexiones que hay entre categorías y narrativas expresadas por los estudiantes.

Del proceso anteriormente mencionado se estableció las siguientes agrupaciones con sus respectivos códigos de recurrencia

**Tabla 3**

*Códigos de recurrencia*

|                              |                          |    |                                          |             |    |                                          |                           |     |
|------------------------------|--------------------------|----|------------------------------------------|-------------|----|------------------------------------------|---------------------------|-----|
| Respuestas ante la violencia | defender.                | 14 | Consecuencias emocionales y psicológicas | adrenalina  | 3  | Estrategias institucionales de mediación | acciones restaurativas    | 10  |
|                              | hablar                   | 32 |                                          | confianza   | 30 |                                          | Talleres                  | 4   |
|                              | hablar con mamá          | 20 |                                          | angustia    | 1  |                                          | Campañas                  | 4   |
|                              | hablar con profesor      | 46 |                                          | conflicto   | 9  |                                          | Hablar con el coordinador | 10  |
|                              | Hablo con el coordinador | 10 |                                          | emociones   | 6  |                                          | Mediación docente         | 46  |
|                              | Los separo               | 3  |                                          | frustración | 5  | Actores involucrados                     | compañero                 | 59  |
|                              | Me defiando              | 81 |                                          | ganancia    | 4  |                                          | estudiante                | 213 |
|                              | Me meto                  | 6  |                                          | Grupos      | 4  |                                          | niño pequeño              | 5   |
|                              | Me paro duro             | 3  |                                          | indefenso   | 3  |                                          | Personero                 | 7   |
|                              | mirar y ayudar           | 25 |                                          | miedo       | 3  | Conceptos y creencias sobre violencia    | definición                | 15  |
|                              | No hacer nada            | 50 |                                          | rabia e ira | 43 |                                          | legítimo                  | 14  |
|                              | Solo mirar               | 37 |                                          | violentas   | 92 |                                          | normalización             | 78  |
|                              |                          |    |                                          | respeto     | 5  |                                          | reglas                    | 37  |
|                              |                          |    |                                          | tristeza    | 11 |                                          | violencia                 | 92  |

Nota: Tabla de elaboración propia.

## 9. Fases de investigación

**Tabla 4**

*Fases de ejecución*

| FASE                                  | ETAPA                                             | MES<br>1 | MES<br>2 | MES<br>3 | MES<br>4 | MES<br>5 | MES<br>6 | MES<br>7 |
|---------------------------------------|---------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Reconocimiento                        | Indagación y análisis documental                  |          |          |          |          |          |          |          |
|                                       | Construcción de marco teórico y referencial       |          |          |          |          |          |          |          |
| Diseño metodológico                   | Construcción de marco metodológico e instrumentos |          |          |          |          |          |          |          |
|                                       | Validación de instrumentos                        |          |          |          |          |          |          |          |
|                                       | Aplicación de instrumentos                        |          |          |          |          |          |          |          |
| Análisis de resultados y presentación | Análisis de información                           |          |          |          |          |          |          |          |
|                                       | Redacción de resultados y conclusiones            |          |          |          |          |          |          |          |
|                                       | Divulgación de la investigación                   |          |          |          |          |          |          |          |

## Capítulo 3. Resultados

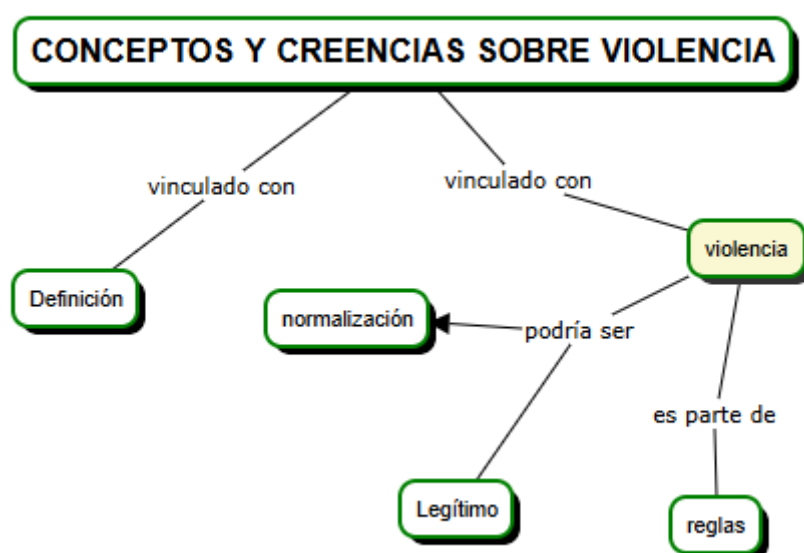
Los resultados del trabajo de campo se presentan a partir de las agrupaciones generadas con la ayuda del software Atlas.ti y los códigos que se asociaron a dichas

agrupaciones, para apoyar cada uno de los códigos, estos serán vistos a la luz del marco teórico y las palabras de los estudiantes y docentes que hicieron parte del estudio. En cada una de las agrupaciones se hacen distinciones entre las narrativas que surgen de los tres perfiles establecidos con los estudiantes (perfil agresivo, perfil observador y perfil protector) encontrando puntos de conexión y de divergencia entre los relatos que establecen los estudiantes.

### 1.1. Conceptos y creencias sobre violencia

**Figura 1**

*Conceptos y creencias sobre violencia.*



Nota: Figura de elaboración propia.

La agrupación conceptos y creencias sobre violencia reúnen los códigos que aluden a establecer definiciones y estructuras formales como normas e ideas que construyen los estudiantes en torno al concepto de violencia, es decir, que agrupan al conjunto de ideas que sustenta la visión y alcances que podría tener la violencia desde la lectura de los estudiantes.

La gráfica nos muestra una red asociativa entre los códigos normalización, legítimo y reglas con el código violencia en el que el concepto de violencia cuenta con esquema de reglas

para su ejercicio y en algunos casos podría ser legítima y normalizada. Dichas asociaciones se pueden describir de la siguiente manera.

En relación al concepto de violencia, se rastrean en el trabajo de campo 15 definiciones de violencia que comparten en común la agresión entre miembros del ambiente escolar, la presencia de una recurrencia y secuencialidad de la acción y el daño a una persona en diferentes escalas emocionales, físicas y psicológicas, el punto de conexión entre las diferentes definiciones que establecen los estudiantes dentro de los tres grupos (perfil agresivo, perfil observador y perfil protector) es la presencia de una violencia verbal y física, es decir, que para el conjunto de estudiantes la violencia se enmarca de manera particular en estos dos escenarios.

Algunos autores como Rodríguez (2024), y Navarro y Romo (2004), presentan investigaciones con adolescentes sobre la visión que estos tienen de violencia, sus estudios muestran que tanto la violencia verbal como la física son las más enunciadas en el discurso de los niños, esto en razón a que son violencias manifiestas cuyas implicaciones, actores y consecuencias pueden verse de manera clara y localizada, algunas otros tipos de violencia se enmascaran dentro de las prácticas cotidianas y el discurso social y son casi imperceptibles, un ejemplo común es la violencia que está relacionada con el acto del chiste, el chiste puede encubrir toda una lógica violenta que termina siendo legitimada al ser graciosa.

Los estudiantes reconocen dentro de la noción de violencia un componente del lenguaje y una acción manifiesta, sin embargo, en su narrativa se tejen otras narrativas alternativas que, pudiendo ser antagónicas o contradictorias, adquieren sentido en el mundo simbólico de ellos y que están mediadas por una serie de normas no escritas y acordadas de manera tácita a la que se someten todos por el hecho de pertenecer a la comunidad educativa estudiantil.

Así las cosas, la violencia verbal y de manera particular la física puede ser aceptada, legitimada y normalizada siempre y cuando se cumpla con unos criterios. El grupo de

estudiantes con perfil agresivo establece como condiciones que "...las groserías algunos se las toman como juego... pero digamos de recocha o si son amigos o se están tratando mal entre ellos" (López, comunicación personal, 2025), "...eso lleva mucho la confianza porque yo conocí compañeros (que) saben que estoy recochando, que no lo digo en serio...Pero, digamos, si un man exactamente que yo no conozco de otro salón viene y me insulta así sin ninguna razón aparente, obviamente me voy a ofender". (Martínez, comunicación personal, 2025).

En ambas lecturas las groserías pueden ser interpretadas como un juego, pero esa interpretación no depende de quien la ejecuta sino de quien la interpreta, la intención no es lo que cuenta sino la manera como se asume y está a su vez está mediada por el grado de cercanía y confianza que se establece entre los interlocutores.

Otros dos estudiantes del mismo grupo establecen "...Digamos, es mi amigo, pues no sé, yo lo trato desde el principio mal. Y pues, él no tendrá que decir, ¿sí me entiende? Si le gusta, no le gusta y o sea así se hace" (Mondragón, comunicación personal, 2025). "No, porque si está con amigos, es como más la confianza que tenemos entre ellos. No podemos decir cosas ni ofendernos o pues pelear por eso" (Rodríguez, comunicación personal, 2025). A su vez se presume que el estatus de amigo conlleva a que el trato puede ser plural y en cierto sentido violento sin que este deba ser interpretado como tal.

Bruner (1997) alude a este tipo de narrativas como los estados intencionales, entendidos como las razones discursivas de una persona a partir de su código de creencias, valores y emociones, estos se diferencian de la canonicidad entendida por el autor como la narrativa imperante y que, en cierto sentido, comparten todas las personas que ocupan un mismo ámbito (p.245).

Los estados intencionales entonces, no necesariamente están en la misma línea de la

canonicidad, pero tampoco tienen como regla general separarse de ella, es decir que no son excluyentes, para Bruner, el punto de inflexión está en los contextos situacionales que son las particularidades del momento en el que se crea una narrativa.

Como referente de canonicidad dentro de la institución podemos tomar como ejemplo el manual de convivencia que establece en tres momentos diferentes las formas del trato, tanto verbal como físico, entre estudiantes y de ellos hacia la comunidad, el primero se menciona en el perfil del estudiante por medio de apelativos como “...es un ser respetuoso y trata a los demás con integridad...(y)...es respetuoso y se comporta como agente de cambio” (Manual de Convivencia. 2025, p.5.). Por otro lado, el artículo 3 del mismo documento establece que las agresiones son el conjunto de acciones que influyen de manera negativa en otra persona y cita la violencia verbal y física.

Finalmente, el artículo 8 *decálogo de convivencia para estudiantes* en su párrafo 6 dice “Evitaré el maltrato físico, verbal y psicológico: nunca hablaré mal de los demás, menos recurriré a las ofensas, el chisme o incitaré al conflicto” Manual de Convivencia. 2025, p.17)

Siguiendo la propuesta de Bruner (1997), los estudiantes con perfil agresivo pueden agredirse entre ellos (estados intencionales), a pesar de que esto no debería ser (canonicidad) y esto es posible debido al vínculo de amistad y confianza que se ha establecido (contextos situacionales).

El grupo de perfil observador comparte la misma visión de estados intencionales en afirmaciones como “Pues sí, depende porque a veces se lo dicen entre amigos y pues entre amigos no hay conflicto cuando se tratan mal” (Ipuz, comunicación personal, 2025) y agregan “... es que se puede decir de cariño...” (Moreno, comunicación personal, 2025). Otros estudiantes agregan una nueva condición que puede modificar la intención de la violencia

verbal "...algunas personas no pueden tomar mal y lo pueden llevar a conflictos, pero a unas personas que ya llevan confianza no, ya es que les sale así...Que se meten mucho con las familias... de pronto le va a lastimar o algo así." (Cantor, comunicación personal, 2025). En este último aporte se menciona la familia como contexto situacional que modifica de manera drástica el estado intencional, situación que veremos más adelante.

El grupo protector comparte la visión de los otros dos grupos y agregan "Pues depende porque si yo no te conozco, pues de pronto se puede o pues no sé" (Conde, comunicación personal, 2025), "...depende de la palabra y depende de la ocasión, porque pues si lo dice así como mal genio... para mí es como la mejor decisión, hablar y no como como tan, tan rápido ir al conflicto" (Linares, comunicación personal, 2025) y "...Porque yo puedo a mi amigo Mondragón le puedo tratar mal, él no me dice nada, es normal jugando. En cambio, yo no puedo a un profesor tratarlo mal y ya es diferente... (es por) ...el respeto" (Torres, comunicación personal, 2025).

En las tres respuestas de los estudiantes se prioriza el diálogo como estrategia previa a la confrontación, la lectura del contexto antes de la acción y la relación de poder, ya que el trato no puede ser igual entre un par que con un docente. Al respecto, Villegas (2019), así como Villamizar y Galeano (2024), evidencian en sus trabajos que las agresiones tienden a darse cuando hay una percepción de igual o inferioridad entre quienes interactúan, pero que en pocos casos las agresiones pueden escalar a niveles de poder diferenciados.

Hasta este punto los estudiantes se refieren a la violencia verbal como una forma de interacción que puede ser legítima dentro de un grado de confianza, que responde a una situación contextual y que puede ser ejercida dentro de una relación de igualdad entre pares que de alguna manera ha sido permitida por ambos, situación diferenciada que se establece a la hora de enunciar la violencia física.

A partir de las descripciones de los estudiantes en la escritura libre, las entrevistas y las observaciones de campo, se puede establecer dos niveles de violencia física que de manera simbólica y no explícita han creado los estudiantes, la primera tiene que ver con el contacto agresivo, manifiesto en empujones, golpes en la cabeza y golpes en general, estos se ejecutan como parte de una serie de prácticas y que tienden a ser asociadas al juego.

De manera particular en las observaciones de clase de la asignatura de educación física el día 23 de julio con el grado 801, la observación de clase de ética del 25 de julio con el grado 901 y la observación del descanso del día 25 de julio se puede evidenciar cómo los estudiantes se empujan o se golpean entre sí, no siendo vistas estas agresiones como violentas desde la lectura que ellos mismo hacen, una agresión se contesta con risa, naturalidad u otra agresión, pero no se evidencia que se convierta en un motivo para emprender una acción de violencia física a una escala mayor. En ocasiones estas agresiones son presenciadas por los docentes y se les resta importancia o no se actúa ante ellas.

Elías (1994) en su trabajo la sociedad de los individuos mostraba cómo las prácticas cotidianas individuales, que, al ser recurrentes, empiezan a forjar las estructuras simbólicas del pensamiento colectivo, una acción individual que es vista por otros y que se repite permite que esta se convierta en el conjunto de representaciones compartidas y validadas por la comunidad, Villegas (2010), indaga por la cultura ciudadana y por qué es tan fácil transgredir las normas en una ciudad ante la vista de todos, este autor menciona que la acción concreta se asocia con una respuesta inmediata y no con un anti valor, así en el caso de los estudiantes, un golpe se asocia con una risa, sea porque no se sabe cómo responder ante la agresión, sea por las condiciones del contexto o sea por el miedo a la respuesta, esta respuesta desliga la acción del antivalor y se asocia con un gesto de aprobación (p, 25).

Sin embargo, un segundo nivel de violencia implica la participación de la comunidad,

pero es también una violencia que ya no es legitimada y de la cual se intenta escapar como podremos observar en la descripción de la agrupación *respuestas a la violencia*. Este segundo nivel de violencia se caracteriza por la transgresión de la confianza, la secuencialidad de violencias de primer nivel de un extraño y la poca eficiencia de los canales que podrían haberla evitado.

En los relatos de los estudiantes, el segundo nivel de violencia implica una agresión física entre dos estudiantes que tiene como propósito resolver una disputa que no ha podido ser resuelta por otras vías y que ha ocasionado colocar a ambas partes en un estado de tensión y a los demás compañeros en la posición expectante para saber cuál es su rol dentro del conflicto.

Sobre la legitimidad de este segundo nivel de violencia los estudiantes cuentan con narrativas diferenciadas, en el caso del grupo de perfil agresivo encontramos:

“En mi caso sería así, si meten conmigo o se meten con mi familia. Digamos, pero si yo empecé a molestar, no, pues ahí sí ya no le haría nada. Pero digamos si se empieza a meter con mi mamá, con mi familia, mis hermanos. En ese caso, sí. Ahí se justifica la violencia” (López, comunicación personal, 2025).

“No, no ninguna. Porque tú no tienes que respetar a la gente. Por mayor o menor que sea no tienes que respetar a la gente...pero si estaba muy cansón y pues ya llega un límite donde no se aguanta...” (Mondragón, comunicación personal, 2025)

“Pues digamos, pues si uno se da de cuenta por los maltratos, pues que recibe uno pues uno se va a que esa persona es maltratada o de que está sufriendo, pues cosas así” (Melo, comunicación personal, 2025).

El ejercicio de la violencia para el grupo de perfil agresivo es una forma de respuesta ante una situación de maltrato, en ese orden de ideas, los estudiantes de este grupo no

promueven acciones de violencia ni las consideran correctas, siempre y cuando el otro, también respete ese pacto tácito de no agresión, los estudios de Alarcón y Marín (2020), Bedoya (2021), y Villamizar y Galeano (2024), presentan, dentro de los contextos de investigación, elementos similares a la narrativa expuesta por los estudiantes del colegio Panamericano en tanto que hay la percepción que la violencia siempre es recibida por otro y no ejecutada por sí mismo, en esa idea, se desvirtúa las acciones que el sujeto ha emprendido para llegar a una situación de conflicto y se asume que es el otro quien ha propiciado las condiciones que legitiman el acto violento.

En cuanto al perfil observador las respuestas de dos estudiantes condensan su lectura de la legitimidad de la violencia, “No, pues en ninguna. Bajo ningún caso es legítimo utilizar violencia” (Aguja, comunicación personal, 2025) y “No. Pues, o sea, no se puede hacer violencia en ningún momento porque para eso se puede hablar” (Moreno, comunicación personal, 2025). Los estados intencionales de este grupo dictan que el uso de la violencia no es un camino viable para la resolución de un conflicto, por el contrario, haya otras vías posibles.

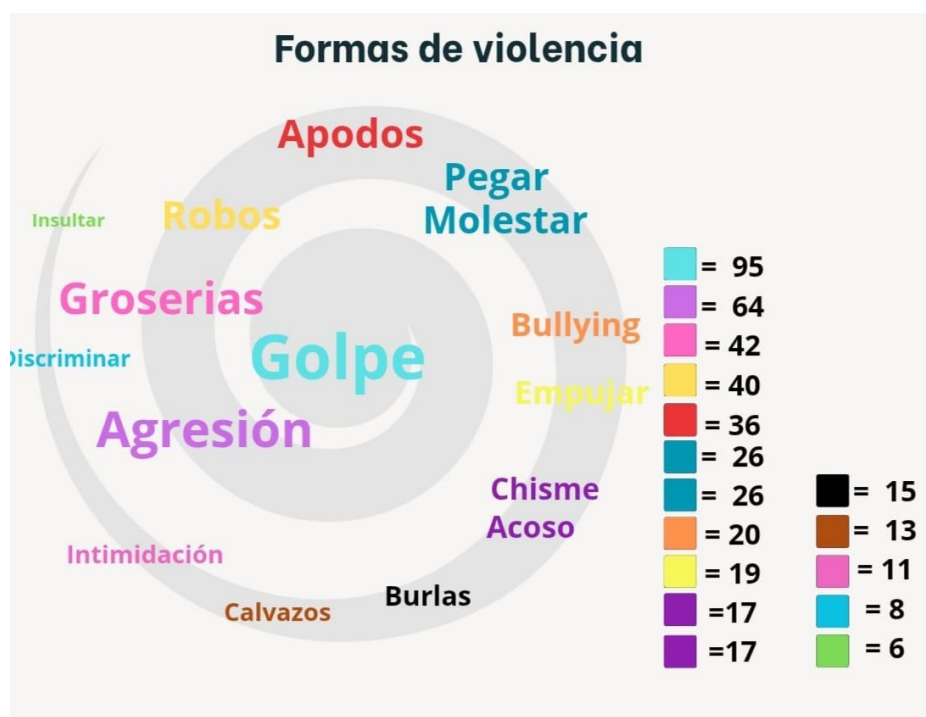
El perfil protector, al igual que el perfil agresor considera que el ejercicio de la violencia es legítimo, pero en las intervenciones de los estudiantes se puede determinar una narrativa compartida la cual es “...Cuando toque o sea... Cuando le tocan a un familiar o algo. O sea, le dice o lo tratan re mal a otras personas también...” (Cifuentes, comunicación personal, 2025) y “...depende la reacción. Por ejemplo, yo no me metería con nadie, pero a mí si se meten con alguien de mi familia tengo que responde...” (Torres, comunicación personal, 2025).

Esta narrativa está construida sobre el contexto situacional de la familia, siendo el pilar fundamental que no puede ser transgredido y que, de serlo, se legitima las acciones que busquen restituir el nombre familiar, la violencia entonces aparece como una respuesta posible, válida y en cierto sentido justa.

A partir de los estados intencionales de los perfiles agresivos, observadores y protectores podemos establecer que no hay una sola narrativa sobre violencia entre los estudiantes, sino que estas dependen de los contextos situacionales desde los que se enuncia la narrativa, la violencia verbal y física puede ser normalizada y aceptada, sin embargo, está regulada por normas que, sin haberse escrito previamente, la comunidad ha aceptado, compartido y entendido. La violencia para los estudiantes se estructura en dos niveles diferenciados, pero la respuesta a estos niveles depende también de los contextos situacionales de cada estudiante.

## 1.2. Formas de violencia

**Figura 2**  
*Formas de violencia*



**Nota:** Figura de elaboración propia.

Esta agrupación permite identificar la forma en que los estudiantes narran una agresión dentro de un entorno educativo. En sus discursos aparecen términos como peleas, golpes,

empujones, calvazos, insultos, burlas y apodos palabras que se repiten con mayor frecuencia. Todo esto entendido como parte de su cotidianidad dentro de la institución educativa, lo que revela un proceso de normalización dentro de las personas que la ejercen debido a comportamientos agresivos en ciertos entornos educativos. Esta normalización está influenciada por varios factores, como el contexto familiar, la cultura social que celebra la violencia como una forma de resolución de conflictos, y la falta de una respuesta institucional adecuada ante las conductas violentas.

Según el estudio realizado por (Calle Álvarez et al., 2016), la violencia escolar, y en particular la violencia física, se ha convertido en una práctica cotidiana entre los estudiantes, quienes a menudo no perciben sus comportamientos violentos como algo anómalo. Los autores señalan que "las investigaciones nos muestran cómo estas prácticas empiezan a constituirse en hechos cotidianos, conocidos y, en cierto modo, avalados por adultos y los propios estudiantes"

En este orden de ideas y como señala (Olweus, 1993, p. 12) la violencia en el ámbito educativo no se limita solo al daño corporal, sino que constituye un patrón de intimidación que afecta la seguridad y la convivencia. Este fenómeno se observa especialmente en aquellos contextos donde la violencia se encuentra naturalizada, ya que los estudiantes reproducen comportamientos agresivos que han visto en sus hogares, en la comunidad o en los medios de comunicación, sin que estas prácticas sean cuestionadas.

En las narrativas de los estudiantes se mencionan con frecuencia algunas situaciones de agresión de forma directa. (Cifuentes, comunicación personal, 2025) “me pegaron un golpe en la cara y todos se rieron”. En esta parte se evidencia que la violencia de tipo física no ocurre silenciosamente, sino frente a un público, en este caso, otros estudiantes refuerzan y animan este hecho.

Del mismo modo (Cardona, comunicación personal, 2025) menciona: “ellos siempre se pegan jugando, pero después sí se enojan”, este tipo de frases evidencian que los golpes y empujones van y vienen entre lo que se entiende como “un juego” pero cuando este se prolonga se empieza a constituir como una agresión. Como plantea Fylan (2005), muchas prácticas violentas en la escuela se confunden con dinámicas de socialización, lo que dificulta su visibilización y tratamiento. Esta percepción de la violencia como algo “normal” se debe a la falta de un marco de referencia que permita identificar sus efectos destructivos, tanto a nivel físico como emocional. Además, los autores mencionan que la violencia física en la escuela se asocia a la cultura de poder y control, donde los individuos más fuertes o con mayor capacidad de intimidación se ven como figuras admirables. Este contexto cultural puede ser determinante en la perpetuación de la violencia, ya que los jóvenes aprenden a valorar la agresión como una forma de obtener respeto o estatus. En este sentido, la violencia física no solo es aceptada, sino incluso celebrada, en ciertos círculos sociales dentro de la escuela.

Además de los golpes, los estudiantes nombran acciones más “sutiles” pero igualmente agresivas, como los calvazos y los empujones. (Linares, comunicación personal, 2025) expresó: “a mí me dan calvazos y dicen que es de recocha, pero a mí me duele”. Estas prácticas, que podrían parecer insignificantes e inofensivas, van generando malestar físico y emocional, sobre todo cuando se vuelven recurrentes. El Ministerio de Educación Nacional (2013, p. 22) advierte que los actos de violencia, aunque leves, cuando son reiterados constituyen patrones que afectan la autoestima y la integridad del estudiante. Desde mi punto de vista, la naturalización de las acciones como los empujones y calvazos bajo la excusa de juego es uno de los mecanismos que camufla el daño real que sufren las víctimas.

La red también muestra violencia verbal, con códigos como insultos, groserías, apodos,

burlas y chismes. Asimismo (Torres, comunicación personal, 23 de julio de 2025) expresó: “a uno le ponen un apodo y de ahí todos se burlan”. También (Cantor, comunicación personal, 23 de julio de 2025) relató: “cuando me insultaron, sentí que todos se me reían encima” . Estas narrativas permiten ver que la violencia no se limita a lastimar el cuerpo, sino que se prolonga en la palabra, generando humillación y exclusión. Jelin (2002, p. 36) explica que la violencia simbólica hiere la identidad y deja marcas en la memoria de quienes la sufren. En ese sentido, insultos y burlas no son simples bromas, sino formas de agresión que pueden tener consecuencias emocionales de por vida.

El término acoso escolar aparece como resultado de estas violencias consecutivas. Así lo mencionó (Escobar comunicación personal, 23 de julio de 2025: “cuando los apodos se mantienen, se convierten en acoso, porque ya no es una vez, sino todos los días”. Este planteamiento coincide con la definición de bullying de Olweus (1993, p. 18), quien sostiene que el acoso se configura a partir de conductas repetitivas ejercidas contra alguien que tiene dificultades para defenderse. De este modo, lo que comienza como un insulto aislado puede transformarse en un patrón de exclusión que marca profundamente la experiencia dentro del contexto educativo.

Los estudiantes también relatan cómo se sienten frente a estas formas de violencia. (Mendoza, comunicación personal, 23 de julio de 2025), mencionó: “cuando me empujaron todos empezaron a gritar y yo quedé con rabia y vergüenza”. Este testimonio muestra que la violencia física no solo genera dolor corporal, sino también emociones como ira, frustración y humillación frente a un grupo de compañeros. Tal como lo plantea Elías (1994), la violencia en contextos de socialización es también un mecanismo para mostrar poder y obtener reconocimiento, aunque ello implique la humillación de otro.

A nivel general, esta agrupación muestra que las formas de violencia en el entorno educativo son múltiples y se enlazan entre sí: un empujón puede acompañarse de un insulto, un apodo puede transformarse en burla colectiva y un golpe puede convertirse en acoso si se hace de forma recurrente. Hay que considerar que el principal desafío es no normalizar estas prácticas y dejar claro que no se trata de un juegos, sino de dinámicas que vulneran la dignidad de los estudiantes. En coherencia con el Ministerio de Educación Nacional, 2013),es urgente que la institución escolar fortalezca sus estrategias de prevención y mediación, reconociendo que cada una de estas formas de violencia deja huellas físicas, emocionales y sociales que afectan la vida de los niños más allá del aula de clase.

### 1.3. Actores involucrados

**Figura 3**

*Actores involucrados*



**Nota:** Figura de elaboración propia.

Esta agrupación permite identificar a las personas que participan de forma directa o

indirecta en los episodios de violencia escolar. En las narrativas se hace referencia principalmente a los estudiantes, quienes aparecen como protagonistas y espectadores de los conflictos. Sin embargo, también se involucró un estamento importante dentro de la institución, el personero estudiantil, compañeros y en algunos casos niños más pequeños que resultaron afectados. Se evidencia que la violencia no es un hecho aislado entre dos individuos, sino una dinámica relacional en la que interactúan distintos protagonistas dentro de la comunidad educativa. Tal como explica Olweus (1993, p. 12), la violencia escolar se sostiene en un entramado de roles donde participan agresores, víctimas y observadores, cada uno con un papel decisivo en el mantenimiento o transformación de la situación.

Las narrativas de los mismos estudiantes muestran que son ellos mismos quienes más aparecen como actores principales, específicamente los de perfil agresivo (López, comunicación personal, 23 de julio de 2025) lo describió así “si me agreden físicamente nos tenemos que dar re duro” (Mendoza, comunicación personal, 23 de julio de 2025) “lo golpeo porque yo no me dejo de nadie” Este discurso evidencia que los estudiantes reconocen su papel directo dentro del conflicto de violencia y la consideran como una respuesta legítima ante la agresión, Según González (2014), los jóvenes que recurren a la violencia, justifican sus comportamientos como una respuesta natural ante provocaciones. La violencia se convierte en un mecanismo de autoafirmación, donde el estudiante busca proteger su dignidad y demostrar poder frente a los demás. Este comportamiento refleja una falta de habilidades emocionales para manejar conflictos de forma pacífica. Además, este tipo de discurso muestra cómo los estudiantes internalizan la idea de que no dejarse agredir es la única forma de mantener su honor y dignidad, lo que perpetúa el ciclo de violencia como una respuesta natural ante cualquier tipo de amenaza.

Por otro lado, los compañeros se convierten en testigos que animan, paran o no les

interesa la agresión. (Moreno, comunicación personal, 23 de julio de 2025) relató: “cuando ellos se pegaron yo solo miré, porque no sabía qué hacer” (Cardona, comunicación personal, 23 de julio de 2025) “si veo una pelea no hago nada, me hago la loca”, estas opiniones reflejan lo que Olweus denomina el rol del espectador, que puede reforzar la violencia mediante la pasividad. También es fundamental comprender que los estudiantes no solo actúan como agresores o víctimas, sino como parte de un grupo que, con sus reacciones, influye directamente en la dinámica del conflicto. Por otro lado (Torres, comunicación personal, 23 de julio de 2025) manifestó “ayudo a calmar” lo que se conecta con lo que Pérez,(2015) describen como un rol activo positivo dentro del grupo, los estudiantes que intervienen de forma pacífica y activa en un conflicto pueden modificar el curso de la situación, deteniendo la violencia antes de que se intensifique.

Asimismo, la figura de los compañeros es transversal a todas las narrativas. (Martínez, comunicación personal, 23 de julio de 2025 lo expresó de forma sencilla: “uno siempre pelea con los compañeros, porque son los que están todo el tiempo con uno”, esto evidencia que la cercanía convierte a los compañeros en los principales actores de las dinámicas de conflicto. Tal como expone Jelin (2002), las relaciones de cercanía son las que más marcan la memoria emocional, y en este caso se trata de vínculos donde la violencia y la amistad conviven.

También en estas narrativas se destaca de forma negativa el papel del personero dentro de una agresión física, sugiriendo que los conflictos no solo involucran a los estudiantes, sino también a las figuras de autoridad dentro de la institución (Rodríguez, comunicación personal, 23 de julio de 2025) “Recuerdo una situación de violencia en mi salón. Un compañero que era uno de los más populares del salón y del colegio, se peleó contra el personero. Todo empezó por un simple empujón y como mi compañero es una jirafa andante le dio duro al personero” (Torres, comunicación personal, 23 de julio de 2025) “Pues yo tengo un amigo, él estudia acá, Tommy. Y él se peleó, le pegó al personero” después de este incidente al personero no se le

volvió a ver igual, de hecho desde la perspectiva de la docente (Zambrano, comunicación personal, 23 de julio de 2025) el rol del personero en situaciones de violencia física debería ser más activo, promoviendo la resolución pacífica de conflictos a través del diálogo y evitando que los estudiantes recurran a la violencia para "resolver" sus problemas, por otro lado González, (2012) sostienen que "la legitimidad del liderazgo estudiantil se pone en duda cuando un personero se ve involucrado en situaciones de violencia. Los estudiantes perciben a estas figuras de autoridad como modelos a seguir, y cualquier desliz puede socavar su posición" según lo anterior, el personero debe actuar como un referente positivo, y su participación en peleas contradice el papel que debe desempeñar como mediador y líder, en secuencia con lo anterior Ramírez (2016) expone que "cuando un personero se ve envuelto en un conflicto físico, pierde la imagen de imparcialidad y de solución pacífica de los conflictos, lo que puede generar desconfianza entre los estudiantes y disminuir su influencia sobre ellos", por tanto ya no es percibido como una figura capaz de gestionar y apoyar para mitigar la violencia escolar.

Otro autor involucrado en esta categoría son los niños pequeños, quienes aparecen como personajes indefensos en los testimonios de los estudiantes. También se hace referencia a los niños más pequeños, quienes aparecen como actores indefensos en los testimonios de los estudiantes. (Ipuz, comunicación personal, 23 de julio de 2025) "los de once a veces molestan a los de sexto porque son más pequeños". Esto evidencia cómo la edad y el tamaño físico se convierten en factores de poder que marcan la relación entre estudiantes. Según el Ministerio de Educación Nacional (2013), los estudiantes más pequeños suelen ser víctimas frecuentes de violencia escolar porque tienen menos herramientas de defensa y menor capacidad de denuncia. Desde mi mirada, este dato revela que la violencia no solo se manifiesta entre pares del mismo curso, sino que también se reproduce de manera vertical, afectando de manera especial a quienes están en etapas iniciales de escolarización.

Esta agrupación muestra que los actores involucrados en la violencia escolar van más allá de lo que denominamos víctima-agresor, incluyen observadores, compañeros cercanos y niños pequeños que también resultan afectados. Se considera que este resultado permite comprender la violencia como una experiencia colectiva, donde cada actor cumple un rol que puede perpetuarla o transformarla. El Ministerio de Educación Nacional (2013) dice que la construcción de una cultura de convivencia requiere reconocer a todos los actores e involucrarse activamente en las estrategias de prevención y mediación (p. 45)

#### 1.4. Respuestas ante la violencia

**Figura 4**

*Respuestas a la violencia*



**Nota:** Figura de elaboración propia.

La agrupación *respuestas ante la violencia* permitió relacionar los códigos en los que se enunciaba diferentes formas y procedimientos que los estudiantes construían para darle respuesta a la violencia física, en la gráfica podemos evidenciar dos tipos de instancias, la primera con códigos relacionadas con el diálogo y la segunda con acciones concretas que se podrían realizar durante un acto de violencia física y que tienen grados de interdependencias y

contingencias, si bien en el proceso de los estudiantes estos procedimientos no son fijos, racionales y secuenciales y dependen de los estados intencionales y las situaciones contextuales de los estudiantes el gráfico nos permite comprender las diferentes vías de respuesta que tienen los estudiantes de los tres grupos ante la violencia.

En relación a la primera instancia de la red semántica, los estudiantes priorizan el dialogo ante una situación manifiesta de violencia o ante muestras de una posible respuesta violenta, en esta instancia los estudiantes buscan evadir o solucionar un conflicto apoyándose de los adultos y las figuras de autoridad cercana, en la codificación se encontró el siguiente orden de recurrencia de los códigos hablar con coordinación 10 registros, hablar con mamá 20 registros, hablar 32 registros y hablar con profesores 46 registros.

Algunos autores como Barragán y Valenzuela (2020), Palacio (2021) y Mayer et al. (2021) concuerdan en que la participación y la mediación de las figuras de autoridad y de aquellos que hacen las veces de primer respondiente son decisivas en la configuración de actos de violencia entre estudiantes, en los tres estudios se muestra las maneras en las cuales los adultos pueden promover, por acción y omisión, acciones de violencia física entre estudiantes cuando le restan valor a la denuncia que hace un niño o no siguen los caminos de la resolución de problemas.

De manera particular Barragán y Valenzuela (2020) muestran en su trabajo que los estudiantes tienden a recurrir a figuras de autoridad para solucionar problemas ya que les asignan el estatus y la posición de poder que permite sobreponerse a una situación de violencia entre pares (pp. 76, 85)

el caso de los estudiantes en la aplicación de la escritura libre ellos narraban que la participación de coordinación se daba posterior a los momentos de agresión física dentro del colegio o con compañeros y que la incorporación del coordinador fungía a la de mediador del

conflicto y arbitro de los acuerdos, en el taller ubicaban al coordinador como una posible figura que podría intervenir para disolver una situación manifiesta de agresión física y solo en un registro de entrevista semiestructurada se menciona a coordinación como el primer canal de comunicación ante señales de alarma que podrían ocasionar una agresión física.

Aquí es claro que el coordinador, para los estudiantes, no actúa como una figura cercana con la que se pueda socializar signos de posible violencia y es vista más como un juez, cuya autoridad le permite disolver conflictos manifiestos y brindar alternativas de solución, por ello, es el registro codificado que menos se enuncia y al que menos recurren los estudiantes puesto que cuentan con otras instancias más próximas.

En la codificación el hablar con mamá aparece enunciado 20 veces, la figura materna aparece en un rol activo y en ocasiones decisivo para la prevención o solución de una agresión física, así, por ejemplo

“...Todos pensamos que no era un juego, pero nadie dijo nada, me sentí incomoda, como si algo estuviera mal y yo no pudiera hacer nada, no podía dejar de pensar en ese momento...le dije a mi mamá lo que me pasó y ella me dijo que lo mejor es que se lo dijera a los profesores”. (Cardona, comunicación personal, 2025).

“Entonces, pues yo le comenté a un profesor, pero pues el profesor no hizo nada. Pues solo le dije que él habló con ella y eso, pero después no hizo nada. Entonces, pues ya le dije a mi mamá y ella fue a hablar con el profesor, entonces pues ahí hablamos con la mamá de ella y eso” (Aguja, comunicación personal, 2025).

“Y ella me estaba buscando el pleito y pues mi mamá me dijo, "Ay, no es que no es para que usted esté ahí buscando pleitos, pero defiéndase, o sea, adviértale." Yo le advertí a mi mamá, mi mamá vino, habló con el coordinador. Y ya no pasó nada de eso” (Cantor, comunicación personal, 2025).

“Hay personas que no hacen nada, hay personas que se meten. O depende también porque mi mamá me pilla y mi mamá me detiene” (Torres, comunicación personal, 2025).

En este código llama la atención cuatro aspectos importantes en la construcción narrativa de los estudiantes, el primero tiene que ver con un consenso no acordado entre los tres grupos sobre la importancia materna en la resolución e intervención de violencia física, en los tres grupos se le da un estatus muy importante a la madre, situación que es diferente en relación a otros códigos donde los contextos situacionales terminan siendo diferentes y en ocasiones hasta antagónicos.

Un segundo aspecto importante, en todo el trabajo de campo, no se hace mención de otras figuras familiares como papas, tíos, abuelos a los que se le pueda hacer consultas, buscar ayuda, esperar algún tipo de intervención, ser una fuente de consejo, los estudiantes han borrado de su discurso la presencia de otros integrantes familiares, retomando el trabajo de Cieza (2019), la autora presenta que hay dos motivos sustanciales para que los niños recurran con mayor frecuencia a sus madres, por un lado culturalmente la madre adquiere un rol ligado a valores de cercanía y confianza que permiten ser asociados al entendimiento y la comprensión y no a la sanción, por otro lado, la madre generalmente es la figura siempre presente en el esquema familiar y por efecto la única a la que se puede consultar (P. 46).

Un tercer aspecto, que no se presenta en todos los casos de las narraciones de los estudiantes de los tres grupos, pero que si es recurrente, es que la madre es la primera instancia y también la última, que es consultada para evitar o solucionar un conflicto. Los estudiantes narran como a la hora de emprender una sanción es su mamá quien los acompaña en todo el proceso siendo esta su soporte.

Un último aspecto tiene que ver con mamá como un lugar seguro, siguiendo el trabajo de Cieza (2019), los tres grupos de estudiantes le dan un estatus único a la madre dentro de

todo el proceso del conflicto, es su lugar seguro en el que encuentran comprensión, escucha y consejo.

Dentro de los códigos hablar aparece con una recurrencia de 32 registros que se presentan de la siguiente manera “...Intento hablar con el agresor para que caiga en cuenta de su error” (Aguja, comunicación personal, 2025), “...hablar con el otro para arreglar las cosas, así se arreglan los conflictos” (Linares, comunicación personal, 2025) y “...siempre se debe hablar para que no se peleen...” (Cifuentes, comunicación personal, 2025), a su vez en el tercer momento del taller del trabajo de campo, los estudiantes proponen el dialogo como una herramienta fundamental e imprescindible a la hora de evitar un conflicto, sin embargo, las respuesta están relacionadas más con el discurso del deber ser y no con la acción concreta que ellos emprenden en una situación real.

En las entrevistas con estudiantes se puede observar como el dialogo no es entendido como una manera de mediación sino de advertencia para prevenir violencia física, algunas respuestas que condensan la postura de los estudiantes son “...yo estaba en la salida y pues esa nena llegó, me pellizcó y yo Okay, me le devolví, le devolví el pellizco y pues se volvió el novio básicamente a decirme que no me metiera con ella... obviamente ahí empezamos como el cambio el normal. Y pues después de eso ya” (Martínez, comunicación personal, 2025) y “Yo he advertido tres veces. Si a la tercera no entendió nada, de ahí sí puede que me me hagan algo y no me voy a agarrar con esa persona porque pues ya hablé con ella, hablo con eh con la profesora (...) y si no pasa nada, pues ya me toca...” (Cantor, comunicación personal, 2025).

Finalmente, de esta primera instancia, con una recurrencia de 46 registros, encontramos el código *hablar con profesores* que es una instancia que transversaliza toda la situación conflictiva, pasando como uno de los primeros momentos para prevenir un conflicto, hasta quienes se encargan de disolver y solucionar una situación de agresión física. En la

narrativa de los tres grupos los docentes adquieren un estatus de autoridad, consulta y mediación fundamental y encarnan la visión de regulación del conflicto.

En las entrevistas a docentes se puede observar esta narrativa compartida con los estudiantes, los docentes cuentan cómo en su labor cotidiana emprenden acciones concretas para prevenir la agresión física, “Yo trabajo mucho la empatía. Antes de hablar de empatía, hago que reconozcan la alteridad: que entiendan que hay otro ser humano frente a ellos. Hago talleres de roles y estudios de caso” (Montealegre, comunicación personal, 2025) y “el año pasado hicimos con los profesores un buzón que se llamaba El Desahogue”. Entonces, invitamos a los chicos a escribir. Y los chicos comenzaron a escribir mensajes, desahogándose. Claro, ojalá la iniciativa de escribir mensajes hubiera sido autónoma. No. Toca primero hacer ese ejercicio que lo genere, y que los chicos sientan el poder de generar iniciativas” (Zambrano, comunicación personal, 2025).

Los tres grupos reconocen la autoridad del docente en la resolución de conflictos, en las entrevistas a estudiantes ellos describen cómo las agresiones físicas solo terminan cuando hay intervención de docentes, también mencionan que los estudiantes buscan a los docentes para resolver los conflictos como lo veremos al momento de describir la segunda instancia.

Al respecto los trabajos de Barragán y Valenzuela (2020), Bedoya (2021), Carpio (2018), Villegas (2019) y Villamizar y Galeano (2024) concuerdan con el rol central del docente en la resolución de conflictos, esto se debe a varias razones entre las que se destacan, su posición de autoridad en relación con los docentes, los niveles de cercanía de docentes con estudiantes, la visión paterna que representan los docentes, el modelo de conducta que el sistema educativo ofrece, la dificultad de respuesta afirmativa por parte de pares (entre estudiantes) que posibilita la consulta de una persona con mayor experiencia (en este caso, el docente).

Cuando se ha agotado esta primera instancia, sea porque los adultos no dan respuesta efectiva, o porque la agresión continua, se procede a una respuesta activa de confrontación que detona en violencia física, y el nivel de respuesta de los estudiantes varía en función del rol y del grupo que se ocupa, así las cosas, podemos establecer dos posiciones generales, una como espectador y otra como actor activo de la agresión.

Al momento de un acto de violencia física entre dos actores activos da inicio una serie de prácticas rituales establecidas por los estudiantes que consisten en rodear a los dos estudiantes y de las que se desprenden diversos roles de acuerdo a los estados intencionales de cada uno de los espectadores, los caminos que se pueden emprender en la agresión física y las acciones concretas que vayan a desarrollar cada uno de los estudiantes que se han vinculado empiezan a diversificarse como nos lo muestra la gráfica de la agrupación *respuestas a la violencia*, de ahí que podamos plantear la siguiente secuencia de repuesta que cuenta con condiciones.

Empecemos por describir las acciones que emprenden aquellos que son los actores activos del conflicto y que son en quienes recae la acción de violencia física. En la descripción de las entrevistas de los estudiantes, estos narraron que la violencia física es una instancia que se utiliza para defenderse de una agresión que se percibe sistemática y en el código hablar se observa cómo se advierte de que, si se continua con la situación de tensión la respuesta va a ser violenta. Ante una confrontación entre dos estudiantes que ya agotaron las instancias previas y cuya confrontación es publica con presencia de espectadores aparece el primer código *no hacer nada*, que consiste en evadir una pelea física, sin embargo, esto es más probable entre el grupo de perfil observador y protector puesto que son propensos a evitar peleas, dentro del grupo de perfil agresivo la probabilidad de respuesta aumenta puesto que como lo manifiestan algunos estudiantes, “pero digamos si usted se deja dar duro, pues usted

se siente como que no, para que me puse a pelear. Digamos todo el colegio viéndome. Entonces pues usted queda como mal” (López, comunicación personal, 2025) y “...digamos, si yo gano, es como que me tienen como ah esa pelea mucho, ...si pierdo, no. Yo le puedo ganar. Así, o sea, como que no quedan por debajo. Se pierde, sí, queda como un estatus” (Rodríguez, comunicación personal, 2025) “Primero que todo, uno va a quedar como el cagado entre todo ese grupito, ¿me hago entender? Uno va a quedar como el que no tiene pulso, el que se las tira de mucho, pero no es capaz de hacerlo” (Melo, comunicación personal, 2025), en el caso del grupo de perfil agresivo se pone en juego el nombre de quien pierde o se niega a una pelea, así que por decisión o por incitación se dan las condiciones para responder.

La otra vía de respuesta es defenderse, código con frecuencia de recurrencia de 81 veces, en este caso se procede a emprender un intercambio de golpes entre ambas partes, con complicidad y regulación de los espectadores, este intercambio tiene como propósito solucionar una situación de tensión entre ambas partes, liberar emociones que permanecían latentes y que se profundizaran en el análisis de la agrupación *consecuencias emocionales y psicológicas* y marcar un precedente para prevenir al colectivo de que dichas acciones de las que se fue receptor, la persona no está dispuesto a permitir que vuelvan a pasar con él.

En la descripción que hacen los estudiantes de la pelea con agresión física en las entrevistas y el taller se evidencia que la intención de la agresión no es la eliminación del otro, sino la aclaración de que la persona no está dispuesta a volver a recibir violencia física. Por eso la agresión culmina cuando se presentan cualquiera de los dos siguientes motivos, el primero, y más recurrente, es la intervención de un docente para disolver la pelea, el segundo, la presencia de sangre de una de las dos partes quien se presume como perdedor.

En este caso, quien emprende violencia física como actor activo cuenta con solo dos

opciones de respuesta siento la evasión, dentro de algunos grupos, vista como algo deshonroso o la confrontación que podría ser, para los estudiantes, como el escenario esperado de respuesta. Según Rodríguez (2004), muchos adolescentes no son violentos por naturaleza, ni por el hecho de vivir en contextos de violencia consideran que deban hacerla, más bien, la violencia aparece como una respuesta que se presume natural y normal dentro del medio y de la que no se puede escapar porque se convive con ella, en este sentido, los estudiantes terminan siendo empujados a ser violentos al no encontrar otra forma de respuesta posible.

Por el contrario, el rol de espectador le posibilita al estudiante muchos más caminos de respuesta y de evasión del conflicto, empezando por la codificación *no hacer nada* que se enuncia 50 veces, en este caso, el espectador puede permanecer relegado del hecho de violencia física por voluntad propia y mostrarse apático o indiferente, a partir de aquí el estudiante puede permanecer en esa posición o podría pasar a una más activa según el contexto situacional que se presente y las reglas tácitas dentro de la escuela construidas por los estudiantes.

Las reglas de una pelea física son descritas de manera amplia por los tres grupos de estudiantes en las entrevistas, en el taller y en la escritura libre, estas reglas son:

- “...Si se están peleando ellos dos, pues que se peleen ellos dos, si me entienden.” (López, comunicación personal, 2025).
- “...Solamente golpes...” (Moreno, comunicación personal, 2025)
- “...están a mano limpia que no tengan ninguna navaja ni nada...” (López, comunicación personal, 2025).
- “no se puede, digamos, es cogerlo a pata. O cuando esté en el suelo, darle así como a

rata, no. Uno primero lo paran y ahora sí que se vuelvan a darse. O hasta que el chino ya no quiera más (Melo, comunicación personal,2025).

- “Si están en una pelea uno contra uno dejar Sí, digamos, yo lo al piso, usted no le puede pegar en el piso hasta que se parece Si ya le pega digamos en el piso y el chino al que le pegaron tiene amigos, pues los amigos se van a meter porque en el piso es entre nosotros eso sería como muy suave (cobarde) haberlo cogido en el piso sin el poderse defender” (López, comunicación personal,2025).,
- “pero si ya otro piro X viene y se mete, obviamente un socio mío se va a meter a defenderme” (Melo, comunicación personal,2025)
- “Y pues ahí se espera hasta que ellos se dejen o que los profesores lleguen” (Cantor, comunicación personal,2025)

Así las cosas, el espectador que ha decidido no intervenir puede evadir el conflicto, o por el contrario, si observa que al menos una de los dos actores que se están agrediendo tiene algún grado de cercanía puede permitirle pasar a un rol más activo, el código *solo mirar* con frecuencia de 37 veces muestra que los estudiantes no intervienen en la pelea cuando se presentan dos condiciones, la primera que quienes se están peleando no son amigos o compañeros con los que se comparte algún tipo de vínculo, la segunda que se estén cumpliendo las normas de la pelea.

En el código de *solo mirar*, se enuncia también que quienes optan por esta posición pueden motivar a los actores activos a que se golpeen más fuerte, tomar registro en video, hacer comentarios o regular el cumplimiento de normas de la pelea. En los estudios realizados por la psicología social se pone de manifiesto que la colectividad juega un papel fundamental en la interacción individual, la moldea y la dirige, al respecto autores como Freud (1939) y

Lewin (1973), muestran como los aspectos generales de la personalidad se disuelven en el colectivo y la masa moviliza la conducta de las personas a comportamientos particulares instituidos dentro de ese colectivo.

En el acto de solo mirar, como regulador de la pelea puede surgir una variación, establecida por el código *mirar y ayudar* el cual se enuncia 25 veces, el paso de un punto al otro esta dado, como ya se mostró, por el contexto situacional en el que se ubica cada estudiante y la regulación de las normas, de este código, *mirar y ayudar*, se desprenden varias vías posibles relacionadas con los códigos *me meto* relacionado 6 veces, *hablar con profesores* y *hablar con coordinador*.

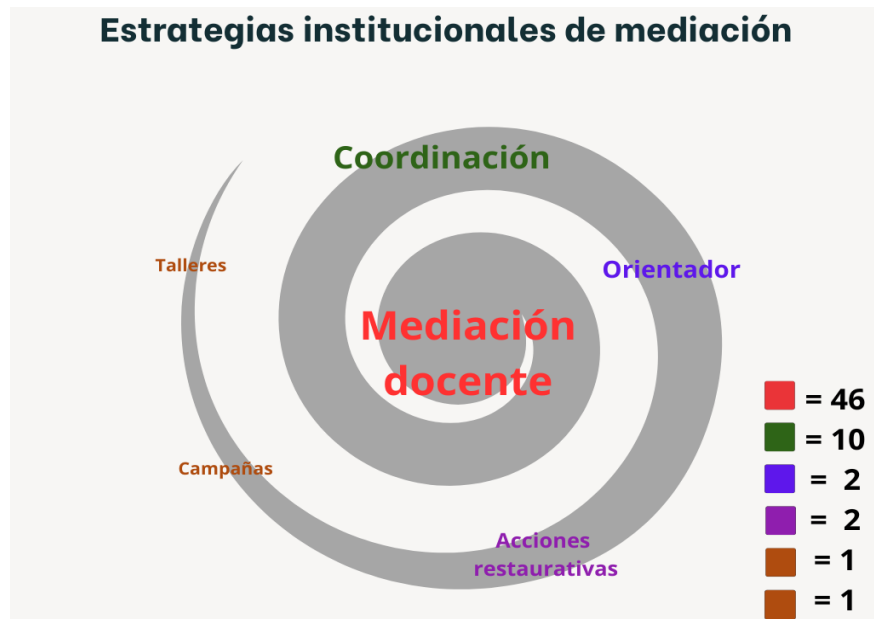
De las posibles vías que surgen para el espectador, la respuesta a la violencia depende en gran medida del nivel de implicación que se tengan con las personas que se encuentran en conflicto y la relación desigual de poder entre ambas partes.

Particularmente el conflicto retoma a ser solucionado por la primera vía consultada, es decir, la intervención docente, esto es un aspecto curioso porque los docentes siempre van a estar como reguladores de la conducta y los estudiantes en cierto sentido confían en el criterio de los profesores.

## **1.5. Estrategias institucionales de mediación**

### **Figura 5**

*Estrategias institucionales de mediación*



**Nota:** Figura de elaboración propia.

La agrupación de Estrategias institucionales de mediación permite reconocer cómo la escuela hace frente a los conflictos en que la escuela hace frente a los conflictos y las situaciones de violencia física, buscando alternativas distintas al castigo. En los relatos de docentes y estudiantes se evidencia que la institución procura dar más importancia a la conversación, la reflexión y la reparación, entendiendo la agresión como una oportunidad de aprendizaje y de construcción de convivencia.

En este contexto, la mediación docente aparece como una de las estrategias más visibles. Los estudiantes recurren al profesor como primera figura de apoyo, lo cual se refleja en voces como la del estudiante (Conde, comunicación personal, 23 de julio de 2025) que afirmó “yo llamé a la profesora para que los separara”. Sin embargo, la mediación no siempre se limita a detener la pelea. El docente Montealegre explicó yo he intentado, con dramatizaciones y roles, que los estudiantes se pongan en el lugar del otro. Esto muestra que algunos profesores buscan transformar el conflicto en un recurso pedagógico. Ortega (2010) aclara que la mediación escolar no solo interviene en disputas puntuales, sino que puede

convertirse en un proceso de aprendizaje social. Esta visión nos ayuda a entender que el trabajo docente no consiste únicamente en interrumpir la agresión, sino en abrir un espacio de reflexión que le permite al estudiante ponerse en el lugar del otro.

La figura del coordinador también ocupa un lugar importante en la memoria de los estudiantes. Narró (Cifuentes comunicación personal, 23 de julio de 2025) “yo llamé al coordinador para que calmara la situación”, lo que demuestra que esta figura es vista como autoridad de contención. Sin embargo, la docente (Zambrano comunicación personal, 23 de julio de 2025) expresó: “se atiende el caso, pero no siempre hay tiempo ni recursos para hacer trazabilidad”. Esta contradicción muestra un límite, mientras los estudiantes esperan soluciones definitivas, la institución muchas veces se limita a resolver lo inmediato. Fylan (2005), advierte que esta falta de seguimiento hace que la escuela actúe de forma reactiva, sin transformar el fondo de los conflictos. Esta cita resalta con claridad qué muchos estudiantes sienten que, aunque se actúe en el momento, los problemas vuelven a repetirse.

El orientador escolar aparece en algunos testimonios como una figura de acompañamiento emocional, aunque con poca recurrencia. Su presencia muestra que hay un esfuerzo por atender no solo lo disciplinario, sino también lo psicosocial. López (2006), sostiene que la mediación solo es transformadora cuando incluye el reconocimiento de las emociones de quienes participan. Dejar este aspecto por fuera reduce la intervención a una medida superficial. Al relacionar con los relatos evidencia que la baja mención del orientador refleja una debilidad: la escuela aún no logra consolidar un espacio donde lo emocional tenga un papel fundamental en la solución de conflictos.

También se encuentran referencias a acciones restaurativas. Señal la docente Martínez “cuando se castiga, se aumenta la rabia; cuando se conversa, hay posibilidad de reflexión”. Esta idea concuerda con Mayer et al. (2021), quien plantea que las prácticas restaurativas

reparan el daño y generan empatía, a diferencia del castigo que solo contiene el momento. La explicación es clara: cuando la respuesta institucional se centra en el castigo, lo que se provoca es frustración y resentimiento; en cambio, cuando se le da importancia a el diálogo, se abre la posibilidad de comprender lo ocurrido y restablecer vínculos. El planteamiento de Jelin (2002) también es útil: al afirmar que las emociones son el corazón de la experiencia, es por esto que cualquier estrategia restaurativa debe tener en cuenta cómo se sintieron los involucrados del conflicto, pues solo así podrán formar un significado diferente de lo vivido.

También se hace necesario los talleres y campañas de convivencia aparecen como iniciativas valiosas, aunque insuficientes por su falta de concurrencia. El docente (Montealegre comunicación personal, 23 de julio de 2025) “lo que yo busco es que ellos se pongan en los zapatos del otro y vean que una agresión deja huella”. Estas prácticas buscan fomentar la empatía, pero, como advirtió la docente (Zambrano comunicación personal, 23 de julio de 2025) “hacemos campañas de juego limpio y actividades cooperativas, pero el problema es que después no tienen continuidad”. El Ministerio de Educación Nacional (2013) establece que estas actividades solo son efectivas cuando forman parte de un plan sostenido de convivencia, con seguimiento y evaluación. Lo que quiere decir es que no basta con hacer campañas aisladas; se necesita que sean procesos permanentes que realmente transformen la vida escolar.

Para finalizar autores como Rogero (2003) plantean que la convivencia escolar debe construirse desde el diálogo y la participación de la comunidad educativa, lo que implica dar un lugar central a la mediación y a los espacios colectivos de reflexión. Y además reforzamos esta afirmación con lo que sostienen Echeverri et al. (2014) La violencia escolar no puede analizarse solo desde las agresiones físicas, sino también en sus impactos distintos, tanto emocionales como de reacción. Según lo anterior, las voces de docentes y estudiantes

encuentran eco en la teoría: muestran que la escuela ha empezado a dejar atrás el castigo como única respuesta, pero todavía enfrenta el reto de poner en práctica acciones restaurativas y pedagógicas que conviertan la violencia en una oportunidad de aprendizaje y de convivencia.

## 1.6. Consecuencias emocionales y psicológicas

**Figura 6**

*Consecuencias emocionales y psicológicas*



Nota: Figura elaboración propia

La agrupación de Consecuencias emocionales y psicológicas evidencia que los estudiantes recuerdan la violencia menos por el golpe físico y más por las emociones que permanecen en el tiempo. La violencia se convierte en el eje sobre el que rodea los sentimientos de rabia e ira, tristeza, miedo e indefensión, pero también de respeto forzado, frustración, adrenalina o angustia. Estos elementos no aparecen separados, sino enlazados, como conexiones emocionales que ayudan a explicar cómo los jóvenes perciben la violencia

en su vida escolar.

Rogero (2003) señala que la convivencia debe construirse desde la participación de toda la comunidad educativa, lo que implica reconocer las emociones que emergen en los conflictos. Esto se nota en el relato (Mendoza comunicación personal, 23 de julio de 2025), quien dijo: “yo que sentía era rabia y recordé como me dieron duro y ya tenía la sangre hirviendo... mi conciencia decía mátele y con más rabia le daba”. La rabia, lejos de dispersarse, se convierte en un motor que da paso a nuevas agresiones, mostrando que sin espacios en común a para entender estas emociones, la violencia se repite y se normaliza.

La tristeza también se hace visible como consecuencia emocional de la violencia. (Martínez comunicación personal, 23 de julio de 2025) “me sentí bastante sorprendido, pero a la vez confundido. Lo único que cambió en mí fue la forma de ver a mi compañero, pero aparte bien”. Aquí se hace evidente la pérdida de confianza, más que el golpe en sí. Laub (1992), advierte que la violencia deja cicatrices invisibles que condicionan los vínculos futuros. En esta línea, Echeverri et al. (2014) sostienen que las violencias escolares generan consecuencias diferenciales que afectan tanto la trayectoria académica como los vínculos entre pares. La experiencia de (Martínez comunicación personal, 23 de julio de 2025) confirma que el daño más profundo no es físico, sino relacional, y que la escuela debe reconocer la tristeza como una de las huellas más persistentes de la violencia.

El miedo, aunque con menor presencia, aparece como reacción inmediata frente a la agresión. (Conde comunicación personal, 23 de julio de 2025) “Antes pues tenía miedo, temor, brava y después fue rencor, tristeza”. Su narración muestra cómo el miedo paraliza al estudiante y, al no encontrar contención, se transforma en resentimiento. Olweus (1993), explica que este temor refuerza el poder del agresor y alimenta un círculo de dominación. Desde otra perspectiva, López (2006), advierte que la mediación escolar solo puede ser

efectiva cuando aborda las emociones directamente; de lo contrario, los conflictos se resuelven de forma superficial y el miedo sigue sosteniendo la dinámica de poder.

El respeto forzado aparece como otra consecuencia que los estudiantes asocian a la violencia. (Mendoza comunicación personal, 23 de julio de 2025) “No a mí en el salón no me dicen nada por respeto porque... el que hable mal detrás mío nos vamos partiendo porque pues he tenido muchas peleas”. Aquí, el reconocimiento no nace de la legitimidad, sino del temor. Elías (1994) plantea que la violencia se convierte en un mecanismo de dominación y en una vía para alcanzar estatus social. Lo que para algunos representa tristeza y pérdida, para otros significa prestigio, consolidando la violencia como un recurso de reconocimiento de poder dentro del grupo.

También surgen emociones menos frecuentes, como la frustración, la adrenalina o la angustia. Aunque aparecen en menor medida, confirman lo que Jelin (2002), sostiene: las emociones son el núcleo de la experiencia, y no un simple adorno del recuerdo. Son estas emociones las que permanecen y marcan la forma en que los estudiantes reconstruyen lo vivido. En conjunto, las voces estudiantiles confirman lo planteado por distintos autores. Laub (1992), advierte que la violencia deja cicatrices invisibles que condicionan los vínculos futuros; lo que narran los estudiantes muestra que esas marcas no se ven, pero transforman las relaciones de manera profunda.

Rogero (2003), plantea que la convivencia escolar debe construirse desde la participación de toda la comunidad educativa. Esto implica que las emociones relatadas por los jóvenes rabia, la ira, tristeza, miedo o frustración no pueden ser vistas como asuntos individuales, sino como experiencias colectivas que requieren espacios de escucha y de transformación.

Por su parte, López (2006) afirma que la mediación escolar solo puede ser efectiva si se hace cargo de estas emociones. Si no se atienden, los conflictos se resuelven de manera superficial y se corre el riesgo de que las dinámicas violentas sigan reproduciéndose. En las narraciones de los estudiantes esto se hace evidente: los acuerdos inmediatos no son suficientes si detrás queda el miedo o el resentimiento.

Echeverri et al. (2014) complementan esta perspectiva al señalar que las violencias escolares generan consecuencias diferenciales que afectan tanto la trayectoria académica como las relaciones interpersonales. La tristeza que rompe amistades, el miedo que paraliza o la rabia que impulsa a responder con más violencia son expresiones concretas de esas consecuencias, que no siempre son visibles en los registros disciplinarios, pero que marcan profundamente la experiencia escolar.

De esta manera, lo que dicen los autores ayuda a comprender que las emociones relatadas por los estudiantes no son hechos aislados, sino parte de un conjunto más amplio que forma la convivencia escolar. No atenderlas significa dejar que la violencia se normalice como un recurso para obtener respeto o reconocimiento. Atenderlas, en cambio, abre la posibilidad de transformar los vínculos, de reparar la confianza perdida y de hacer de la escuela un espacio de cuidado.

Finalmente, como señala el Ministerio de Educación Nacional (2013), la convivencia escolar no puede reducirse a sancionar conductas violentas, sino que debe reconocer y acompañar las consecuencias emocionales que estas generan. Las voces de los estudiantes lo confirman con claridad: lo que permanece no son los golpes, sino las emociones que dejan huella, la rabia que desborda, la tristeza que rompe amistades, el miedo que paraliza y el respeto que se impone por la fuerza. Reconocer y trabajar estas experiencias es un reto urgente para repensar la escuela como un lugar donde los estudiantes no solo aprenden

contenidos, sino donde también encuentran confianza, reparación y la posibilidad de construir relaciones más justas y empáticas.

## **Conclusiones**

Pudimos comprender que las narrativas que construyeron los estudiantes de octavo y noveno del Colegio Eduardo Santos, Sede Panamericana, se configuran en estrecha relación con el contexto social y territorial que habitan. Las manifestaciones de violencia física no emergen como hechos aislados, sino como prácticas normalizadas que reproducen las dinámicas de exclusión, precariedad y tensión que afectan sus barrios, sus hogares y sus interacciones cotidianas. A través de talleres, entrevistas y grupos focales, se evidenció que los estudiantes interpretan la violencia principalmente desde su dimensión física, desconociendo otras formas simbólicas o psicológicas que también los afectan. Esto demuestra que la escuela funciona como un reflejo del territorio y que las experiencias violentas dejan huellas emocionales profundas, inscritas en memorias marcadas por el miedo, la indiferencia, la culpa o la resignación. En este sentido, comprender las narrativas de nuestros estudiantes nos permitió visualizar la complejidad del fenómeno y la necesidad de abordarlo desde una pedagogía crítica que reconozca la voz del estudiante como fuente legítima de conocimiento.

El análisis de las memorias narradas evidenció que la violencia escolar no solo vulnera la integridad física de los estudiantes, sino que transforma su manera de relacionarse consigo mismo, con sus compañeros y con la misma institución. Las huellas emocionales como la poca confianza, la vergüenza, la tristeza o la normalización de la agresión como mecanismo de defensa claramente demuestran que la violencia deja marcas que trascienden. Estas

memorias, sin embargo, también revelan posibilidades de resignificación y cambio cuando los estudiantes encuentran espacios seguros para narrar, reflexionar y cuestionar lo vivido. La investigación concluye que la escuela tiene un papel fundamental en la construcción de alternativas pedagógicas y socioeducativas que promuevan el diálogo, la participación y la justicia restaurativa, superando enfoques punitivos que perpetúan el problema. Finalmente, se reitera la importancia de producir conocimiento situado y contextualizado que fortalezca la comprensión integral de la violencia escolar y contribuya a la transformación de los entornos educativos en escenarios de cuidado, escucha y dignificación.

Los hallazgos muestran que las agresiones físicas no se recuerdan únicamente por el golpe, sino por las huellas emocionales que dejan: miedo, tristeza, rabia, frustración o respeto forzado. Estas experiencias se convierten en narrativas que revelan cómo la violencia afecta la confianza, los vínculos y la convivencia. Reconocer estas emociones como parte del fenómeno permite ampliar la comprensión de la violencia escolar más allá de lo disciplinario, situándose en la visión personal y manera de razonar de los jóvenes.

La escuela ha comenzado a dejar atrás el castigo como única respuesta y se orienta hacia prácticas pedagógicas y restaurativas. Sin embargo, aunque docentes, coordinadores y orientadores aparecen como figuras de mediación, los esfuerzos aún resultan fragmentados y con escasa continuidad. Esto confirma que la institución enfrenta el reto de una cultura de mediación que trascienda la atención inmediata y logre transformar de fondo las dinámicas de conflicto.

Los resultados muestran que la violencia escolar impacta principalmente en la dimensión emocional de los estudiantes, mientras que las respuestas institucionales se concentran en acciones puntuales o campañas aisladas. Esta desconexión evidencia la necesidad de que las estrategias pedagógicas y de mediación incluyan de manera explícita el cuidado emocional y la reparación de vínculos, pues solo así es posible construir una convivencia que transforme las huellas de la violencia en aprendizajes con un propósito en común y que se mantengan en el tiempo.

A su vez, la manera de asumir la violencia se enmarca como un recurso ante las situaciones de injusticia que los estudiantes perciben de sus pares, estas expresiones son usadas en última instancia y en muchos casos, los estudiantes, busca alternativas diversas para dar soluciones pacíficas a sus conflictos, sin embargo, el trámite que se le da a las situaciones de resolución de conflicto no es efectivo en la consolidación de acuerdos claros y seguimiento de procesos que permitan la no repetición de situaciones, en ese sentido, la corresponsabilidad juega un papel fundamental a la hora de evidenciar los sentimientos de los estudiantes y las maneras como ellos logran establecer acuerdos duraderos y restaurativos.

La manera como perciben el conflicto en el aula de clase los estudiantes y los docentes es diversa, mientras que los estudiantes la comprenden como un lenguaje compartido con el

más cercano y una forma de respuesta ante las acciones de agresión de las que se sienten víctimas, los docentes consideran que todas las muestras son violencia con diversos matices, estas lecturas diferenciadas terminan siendo antagónicas en las maneras en las que se llegan a acuerdos y la forma como se comprende la intervención de la violencia, en ese sentido, se entiende porque los estudiantes la han naturalizado y la enmarcan como un medio.

## **Referencias**

Abarca Alpízar, F. (2016). *El taller como intercambio de saberes entre personas aprendientes*.

Revista Ensayos Pedagógicos, 11(1), 87–109.

Adorno, T.W. (2010) Obras completas III Dialéctica negativa. Editorial Akal.

Alarcón, Y., y Marín, C. (2020). *Violencia y escuela: causas, respuestas y posibilidades*

[Trabajo de pregrado, Universidad de Antioquia]. Dissertations & Theses A&I.

[https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/18821/1/AlarconYuliana\\_2021\\_ViolenciaEscuelaRespuestas.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/18821/1/AlarconYuliana_2021_ViolenciaEscuelaRespuestas.pdf)

Alviz, A. y Posada, Y. (2021) Storytelling y su impacto en el fortalecimiento de habilidades narrativas y competencias digitales. (Tesis Maestría en Recursos digitales, Universidad de Cartagena)

<https://repositorio.unicartagena.edu.co/server/api/core/bitstreams/3964c21f-82b8-48d3-903d-a71b8848be79/content>

Arráez, M., Calles, J., Moreno de Tovar, L. (2006) La Hermenéutica: una actividad interpretativa Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 7, núm. 2, diciembre, 2006, pp. 171-181 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela

Barón, M. y Cañón, L. (2018). Investigar: una experiencia para cuestionarnos. Revista Pedagogía y Saberes, Volumen 49 edición de 2018, p.p 115-125.

Barragán, J. M., & Valenzuela, S. A. (2019). Lineamientos de política pública para la prevención de la violencia escolar en los colegios públicos del municipio de Lebrija, Santander. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Dissertations & Theses <http://hdl.handle.net/20.500.12749/7183>

Bedoya, L. (2021) La violencia escolar evidenciada en un proyecto recreativo: intervención

realizada con estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Juan Pablo II (Trabajo de grado pregrado, Universidad del Valle) Repositorio institucional. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/544f5dd9-2635-4f5a-916e-0f49ebe81931/content>.

Berger P y Luckman T. (2003) la construcción social de la realidad. Amorrortu editores.

Bonamigo, V. G., Torres, F. B. G., Lourenço, R. G., & Cubas, M. R. (2022). Violencia física, sexual y psicológica según el análisis conceptual evolutivo de Rodgers. *Revista Cogitare Enfermagem*, 27. <https://doi.org/10.5380/ce.v27i0.86883>.

Bonilla. E., y Rodríguez, P. (2013) Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Editorial Norma. Universidad de los Andes.

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.

Bruner. J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Machado Nuevo Aprendizaje, Madrid-España.

Caballero, L (2020). Comprensión de la Violencia Escolar en Colombia. *Pensamiento y Acción*, (29), 105–120. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento\\_accion/article/view/12101](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/12101)

Calle, G. Y., Ocampo, D. A., Franco, E. M., & Rivera, L. D. (2015). Manifestaciones de la violencia escolar en la escuela en perspectiva de los derechos humanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Volumen. 12(2), p.p 13-34.

Calle, M., García, D., & Toro, J. (2015). Violencias en la escuela: Comprensiones, experiencias y estrategias de afrontamiento. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

- Castellano González, D. (2020). *La violencia escolar en el alumnado de educación primaria*. IPSE-ds, 13, 33–59.
- Castro, A., & Morales, S. (2011). Violencia escolar: Una revisión teórica. *Revista Digital Eduinnova*, Volumen 14 (2), p.p 45–58.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Revista científica Cinta de Moebio*, numero 82. Marzo. <https://cintademoebio.uchile.cl/>
- Carpio, O. (2018). Violencia en la escuela: Análisis cualitativo de la acción violenta entre los estudiantes de 3er año de secundaria de una institución pública en el distrito de Miraflores, Arequipa, Perú, 2017 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa].
- Carvajal, D. (2001) Herramientas informáticas para el análisis cualitativo. *Revista Nomadas*. Num 14. abril de 2001. pp. 252-259  
<https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115268019.pdf>
- Contreras, V., Palacio, L., & Paredes, T.(2021). Percepciones de violencia en los adolescentes: Estudio a realizarse con estudiantes en el I.P.E.M. 124 Adela Rosa Oviedo de De La Vega [Proyecto de investigación, Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Calrat, M., & Miquel, E. (2006). *Convivencia y conflicto escolar: Una mirada desde la intervención educativa*. Editorial Graó.
- Deutsch, M., & Coleman, P. (2000). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. Jossey-Bass.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. Yale University Press.  
<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/544f5dd9-2635->

- Dewel, J. (1998) *Democracia y educación*. (Ediciones Morata) Tercera edición. España.
- Echeverri, A., Gutiérrez, R. A., Ramírez, C. M., & Morales, S. A. (2014). Hacia una construcción del concepto de violencias escolares. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 122-138. <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856282008.pdf>
- Fals Borda, O. (2000). *La insurgencia del conocimiento*. Siglo del Hombre Editores.
- Fuentes, C. (2015). Investigación en educación: de la práctica docente a los aspectos epistemológicos, éticos y sociales. *Praxis y Saber*, 6(11), 235-244. doi: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-01592015000100011&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-01592015000100011&script=sci_abstract&tlng=es)
- Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa* (5ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Fylan, F. (2005). *Semi-structured interviewing*. En A. Smith (Ed.), *Research Methods in Clinical and Health Psychology* (pp. 65–78). Oxford University Press.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método II* (5.ª ed.). Ediciones Sígueme.
- García, J. G. & Pachón, F. R. (2020). *Convivencia, violencia y resolución de conflictos en el constructo del ambiente escolar, un análisis documental*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11943>.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- González, D (2020) *La violencia escolar en el alumnado de educación primaria*. IPSE-ds 2020 Vol. 13 ISSN 2013-2352 pág. 34 – 35. Recuperado de: <file:///C:/Users/richi/Downloads/Dialnet->

- Guerrero Bejarano, María Auxiliadora (2016) *La investigación cualitativa* Research Journal INNOVA, Vol 1 N°2. P 1-9
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Etnografía: métodos de investigación* (2.ª ed.). Morata.
- Heidegger, Martin (2022) *Ser y tiempo*. Editorial Fondo de Cultura Económica. Tercera edición. México 2022
- Hirigoyen, M.-F. (1998). *El acoso moral: El maltrato psicológico en la vida cotidiana*. Paidós.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Johan Galtung (1969) *La violencia cultural, estructural y directa Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva*) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- Kehsler Romero, J. (2022). *Sentidos de un conflicto escolar: Experiencias de estudiantes de enseñanza media relacionados al vandalismo y violencia* [Proyecto de grado psicología, Universidad de Chile].
- Krueger, R., y Casey, M. (2000). *Focus group: A practical Guide for Applied Research*. Third Edition, London: Publications.
- Laub, D. (1992). *Bearing witness or the vicissitudes of listening*. En S. Felman & D. Laub (Eds.), *Testimony: Crises of witnessing in literature, psychoanalysis, and history* (pp.

57–74). Routledge.

Ley 1620 de 2013. (2013, 15 de marzo). Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial No.

48.733. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=51953>

Mayer, M. J., Nickerson, A. B., & Jimerson, S. R. (2021). Preventing school violence and promoting school safety: Contemporary scholarship advancing science, practice, and policy. *School Psychology Review*, 50(2–3), 131–142. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1949933>

Mieles y Tonon (2012) *Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social*. universitas humanística no.74 julio-diciembre de 2012 pp: 195 - 225 bogotá - colombia issn 0120-4807

Ministerio de Educación Nacional (2024) *Informe semestral Sistema de Información de Convivencia Escolar SIUCE- Primer Semestre de 2024*. Subdirección de Fomento de Competencias: Equipo programa transversales y competencias ciudadanas.

[https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-404764\\_recurso\\_14.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-404764_recurso_14.pdf)

Miranda Leyva, Gabriela (2017) *Recursos Educativos Abiertos, una nueva herramienta para la educación ciudadana*. Ciudad de México- México [Tesis Maestría en Tecnología Educativa] Repositorio Tecnológico de Monterrey. <https://repositorio.tec.mx/server/api/core/bitstreams/e5be86bc-98a5-44c1-84eb-8c36822fbec0/content>

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.

Pérez Romero, M. (2017). *Gestión de conflictos en el aula: Investigación e intervención para alumnos de 6° de primaria* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Sevilla].

Repositorio de la Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/>

Pollak, M. (1990). Memoria, olvido, silencio. *Revista Estudios Sociológicos*, 8(23), 3–17.

Psicología y Mente (2015, mayo 31). La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky..

<https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>

Vargas, J., y Celis, L. (2007). Apuntes acerca de la violencia, la violencia intrafamiliar y la violencia escolar. *Psicogente*, 10 (17), 16–25. Universidad Simón Bolívar

[https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1571?utm\\_source=chatgpt.com](https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1571?utm_source=chatgpt.com)

Procuraduría General de la Nación (2024) *Procuraduría General de la Nación*. Boletín 1143 de 2024: *Procuraduría intensifica lucha contra la violencia escolar: más de 300 instituciones visitadas*.

<https://www.procuraduria.gov.co/Pages/procuraduria-intensifica-lucha-contra-violencia-escolar-300-instituciones-visitadas.aspx>

Rädiker, Stefan. Kuckartz, Udo (2020) *Análisis de Datos Cualitativos con MAXQDA*. Berlin.

<https://www.maxqda-press.com/wp-content/uploads/sites/4/978-3-948768003.pdf>

Revista Internacional Magisterio. (2015). No. 73 *Violencia escolar*. Recuperado de

<https://bibliotecadigital.magisterio.co/revista/no-73-violencia-escolar>

Rockwell, E. (2009). *La escuela, lugar del saber y del poder*. Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez de la Rosa. Stephen Dionne. Montes Felipe. Sarmiento Olga. De la Vega Eduardo.

Eaton Asia. Schreiber Nadja. Madhivanan Purnima (2024) *Adolescent Social Networks and physical Intimate Partner Violence among Colombian Rural Adolescents*. *Journal Of Aggression, Maltreatment y Trauma*. Vol 33 # 3 pág. 311-333.

Rodríguez Sabiote. Clemente, Quiles. Oswaldo Lorenzo Y Herrera Torres. Lucía (2005)

*Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad* Universidad de Granada, España.

<https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>

Santos Guerra, M. A. (2003). *La escuela que aprende: De la teoría a la práctica*. Graó.

Schaurich Mativi, Cleiva; Niveiros, Sofia Ines; Arbués Carneiro Junior, João Bosco (2020)

*Softwares de análisis de datos cualitativos (QDA): Un análisis de artículos publicados en las bases de datos SPELL y SCIELO*. Revista Estudos e Pesquisas em

Administração, vol. 4, núm. 2, mayo-agosto, 2020, pp. 156-172 Universidade Federal

de Mato Grosso <https://www.redalyc.org/pdf/6025/602579138009.pdf>

SIUCE. (2024). *Informe anual del sistema de información unificado de convivencia escolar*

*SIUCE 2024*. (Informe anual). Ministerio de Educación Nacional.

[https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-404764\\_recurso\\_15.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-404764_recurso_15.pdf)

UNESCO. (2021). *Más allá de los clics: Abordar la violencia de género en línea contra las*

*niñas y mujeres jóvenes*. <https://unesdoc.unesco.org>

Universidad Naval (s.f.) *Metodología de la investigación* Universidad Naval – Veracruz-México.

Villa Gómez, Á. (2001). *Violencia intrafamiliar: Una mirada desde lo psicosocial*. Editorial

Universidad de Antioquia.

Villamizar, P y Galeano, W (2024) *Diseño educomunicativo para mediar el conflicto escolar*

*en estudiantes de grado octavo de la institución educativa Compartir de Soacha*.

Recuperado

de: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/19830/Dise%C3%B1o>

[%20educomunicativo%20para%20mediar%20el%20conflicto%20escolar..pdf?sequen](http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/19830/Dise%C3%B1o%20educomunicativo%20para%20mediar%20el%20conflicto%20escolar..pdf?sequen)

ce=6

Villegas, E (2019) Violencia Estructural, Cultural y Directa: determinantes en la interacción entre niños y niñas de Altos de la Florida, Soacha. [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]

<https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/8fef9044-0a6c-435f-9a65-5a4df96ef6a8/content>

Villegas G. (2010). Normas de papel “la cultura del incumplimiento de reglas”. Siglo del hombre editores. Bogotá D.C.

Vygotsky, L (2003) *Pensamiento y lenguaje*. Círculo semiótico - Madrid - España. 2003. Tercera edición.

Walker, L. E. (1979). *The battered woman*. Harper & Row