

# 67

Fecha de presentación: septiembre, 2022

Fecha de aceptación: noviembre, 2022

Fecha de publicación: enero, 2023

## NARRATIVAS DE VIOLENCIA

PARA PENSAR EN LA PAZ. UNA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA PRIMARIA

### **NARRATIVES OF VIOLENCE TO THINK ABOUT PEACE. AN EXPERIENCE IN ELEMENTARY SCHOOL**

Nelva Denise Flores Manzano<sup>1</sup>

E-mail: [nelva.flores@umich.mx](mailto:nelva.flores@umich.mx)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0781-2127>

Ana María Méndez Puga<sup>1</sup>

E-mail: [ana.puga@umich.mx](mailto:ana.puga@umich.mx)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0418-3193>

María de Jesús Pasallo Zepeda<sup>2</sup>

E-mail: [macri\\_lib@hotmail.com](mailto:macri_lib@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5300-4131>

<sup>1</sup>Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.

<sup>2</sup>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.

#### Cita sugerida (APA, séptima edición)

Flores Manzano, N. D., Méndez Puga, A. M., Pasallo Zepeda, M. J. (2023). Narrativas de violencia para pensar en la paz. Una experiencia en la escuela primaria. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(1), 645-654.

#### RESUMEN

Este texto presenta resultados parciales de un diagnóstico que busca identificar, desde la perspectiva de niñas y niños, las violencias cotidianas que perciben y viven en distintos espacios de interacción: escuela, familia y barrio. Se parte de la reflexión de la violencia, de la simbolización a partir de la narrativa, en aras de pensar posibilidades para la paz. Se realizó bajo la perspectiva cualitativa mediante la observación y el desarrollo de actividades narrativas, diseñadas a partir de cuentos infantiles. Participó la totalidad de alumnos de una primaria pública, estudiantes de psicología y profesores de la primaria. Los hallazgos se enfocan en que niñas y niños viven y atestiguan múltiples formas de violencia; que las propician y participan en situaciones que pueden dañar a los semejantes, por lo que reflexionar la violencia puede permitir pensar en la paz. Se considera que las actividades pueden adaptarse a otros contextos, para facilitar el diálogo y la convivencia.

**Palabras clave:** niñas y niños, violencias, educación básica, simbolización, narrativa

#### ABSTRACT

This text presents partial results of a diagnosis that seeks to identify, from the perspective of children, the daily violence they perceive and experience in different spaces of interaction: school, family and neighborhood. It is based on the reflection of violence, on the symbolization from the narrative, in order to think of possibilities for peace. It was carried out under a qualitative perspective through observation and the development of narrative activities, designed from children's stories. All the students of a public elementary school, psychology students and elementary school teachers participated. The findings focus on the fact that girls and boys live and witness multiple forms of violence; that they encourage them and participate in situations that can harm their peers, so that reflecting on violence can allow us to think about peace. It is considered that the activities can be adapted to other contexts to facilitate dialogue and coexistence.

**Keywords:** childhood, violence, basic education, symbolization, narrative

## INTRODUCCIÓN

La violencia en las interacciones cotidianas parece naturalizarse, se asume como parte de la vida, sin más cuestionamiento, al grado que las personas que crecieron en medio de situaciones violentas, en ocasiones, parece que han perdido la capacidad de asombro ante lo que sucede. Para las niñas, niños y adolescentes actuales, como expresara Mateos (2015) “la violencia emerge como una imposición, una trampa de la que se es víctima, inmersa en una naturalización social que la justifica y la habilita” (p. 6). Así, en el día a día, la violencia se vuelve parte de la cotidianidad generando distintas marcas en las personas, algunas de las cuales parecen sólo repetir las vivencias violentas, mientras que otras las convierten en retos a vencer, a fin de que no pasen desapercibidas y se transformen en formas distintas de cuidado.

La violencia, coinciden varios autores, es polisémica, no tiene una definición única; para algunos, se considera “per se” como violencia física, en tanto daño al otro para obligarle a hacer algo. Algunos autores subrayan que puede no ser explícita o visible, y que se asocia etimológicamente con significados como ímpetu, fuerza, poder o crueldad. Su esencia, finalmente, implica imponer algo al otro, en ocasiones con dolor para quien vive esa imposición, al punto que, si se pone el acento en la intención de dañar al otro y hacerle sufrir, puede tomar forma de crueldad, aun cuando quien la ejerce no haya tenido conciencia del sufrimiento que puede causar (Martínez, et. a., 2014; Mateos, 2015).

En las interacciones cotidianas al interior del espacio escolar y familiar, los niños aprenden a definir ciertas conductas como violentas, y a asumir otras conductas como formas normalizadas de relación, lo que puede incidir en la manera en que se conciben a sí mismos, al otro y las formas de relacionarse. De ahí que sea importante intentar acercarse a los modos en que niños viven y conciben las violencias.

En el Estado de Michoacán, las formas más crudas de violencia están vinculadas con las dinámicas de los grupos organizados en relación con el narcotráfico o con los feminicidios. También se la encuentra en el día a día de las interacciones cotidianas, en los procesos de crianza y en las relaciones entre iguales. Las asimetrías presentes en los distintos grupos sociales, la violencia social, la violencia de los medios, así como el incremento de las adicciones, dejan una impronta en la dinámica social cotidiana que tensa las relaciones, contando con testigos silenciosos como son los niños.

Así es como podemos observar que la falta de fuentes de empleo en el estado de Michoacán coloca a las familias

en situaciones límite, produciendo altos índices de migración, que generan a su vez, cambios en la estructura y dinámica de las familias. En cuanto a la población, el grupo de edad de 0 a 17 años es uno de los más amplios, junto con el de 30 a 59. El primero representa 32.5% de la población, y corresponde al grupo de niños en edad escolar, mientras que el segundo, que representa el 35.4% (INEGI, 2021), es de quienes pueden ser padres y madres. Estos grupos interactúan cotidianamente bajo premisas y creencias que no siempre contemplan los derechos de los niños y adolescentes.

Por otro lado, en la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH, 2016 citado en INEGI, 2017) se encontró que, en Michoacán, 65.5% de las mujeres había vivido algún tipo de violencia, lo que estaba por encima de la media nacional. Lo anterior nos conduce a observar que algunas dinámicas cotidianas de los hogares ya estaban permeadas por la violencia, situación que se exacerbó con la pandemia, como señalan Teruel y Pérez (2021), quienes encontraron que los impactos del confinamiento fueron mayores en las familias con hijos e hijas en edad escolar.

La violencia contra los niños hace referencia a cualquier irrupción en la salud física y emocional, por actos u omisiones, amenazas y acción directa por parte de las personas que tengan responsabilidad sobre ellas y ellos, o en quienes confíen. Crear espacios libres de tratos violentos, es tarea de todos aquellos que tienen la responsabilidad de la crianza en los diferentes espacios en que los niños interactúan: familias, escuelas, centros de salud, grupos de la comunidad y cualquier otro entorno de interacción (CNDH, 2019). Para, de ese modo, hacer posible un aprendizaje de la mediación, del diálogo.

A pesar de las buenas intenciones, la violencia está en las dinámicas cotidianas y puede ser: física, sexual, psicológica o emocional, por omisión o trato negligente y explotación (CNDH, 2019). En casi todos los casos, lastima y hace sufrir, lo que implica que crecer en medio de la violencia es aprender a sortearla y sanar, o bien, repetir la historia y convertirse en perpetrador. En tal sentido las violencias en las escuelas se muestran de diversos modos, en ocasiones sutiles, en otras, contundentes. Estudios realizados antes de la pandemia identificaron dinámicas marcadas por la violencia entre pares, que llegan a tomar las lógicas del bullying; o bien, formas ligeramente más sutiles en que los niños se relacionan: aventando, golpeando, gritando, insultando, como forma de vincularse, de hacerse notar o de salvaguardarse (González-Baltazar & García, 2016).

Por otro lado, algunos investigadores han posado sus miradas en el rol positivo que tiene la escuela en la vida de los niños, como Kaplan y Szapu (2020), quienes señalan que la escuela tiene un rol fundamental en el proceso de simbolización, que regula y hace posibles dinámicas afectivas y posibilidades de interacción entre los niños. Asimismo, Bleichmar (2008) plantea que la escuela puede contribuir a “recomponer la subjetividad” y apoyar el rescate de los sujetos, comenzando por plantear nuevos proyectos educativos, en los que se promuevan formas de tramitación que faciliten la creatividad y el pensamiento crítico, y que pongan en el centro la consideración de los otros en tanto semejantes, para desde ahí convocar a comunidades educativas para construir condiciones de ser un semillero de sujetos sociales y así aprender a reflexionar acerca de quiénes son y cómo actúan.

La perspectiva de derechos en relación con las niñeces y adolescencias en México también hacen aportaciones importantes al abordaje de la violencia en y contra los niños, en tanto que, supone una mirada que los piense como sujetos, no obstante, dicha participación no siempre es posible en todo el sentido de la palabra. Resulta común que las miradas de las personas jóvenes y adultas arrasen con las perspectivas de los niños, sin embargo, algunos profesionales, como quienes se participa en la presente investigación, buscan acercamientos que den la pauta para pensar en conjunto acerca de cómo construir relaciones más equitativas, de paz y desde una perspectiva ética que considere al otro/a.

Es por lo anterior, que este texto se propone como objetivo dar a conocer una experiencia de trabajo con narrativas sobre violencia para pensar en la paz, con niños de una escuela primaria pública del estado de Michoacán, como parte del diagnóstico para identificar situaciones de violencia, cuidado, descuido y los espacios en que se llevan a cabo, en el marco del proyecto de investigación “Educación para la ciudadanía y co-generación de conocimiento con niñas y niñas en barrios considerados peligrosos”.

### Crecer en la violencia

La violencia en la vida diaria ha estado influenciada por la concepción que culturalmente se ha tenido de la infancia, y por la naturalización de prácticas violentas como formas de educación y crianza aceptadas en las sociedades, situación que intenta transformarse a partir del reconocimiento de los niños como sujetos de derechos, así como de la aceptación de que la violencia actúa de manera feroz y sin precedente.

El estudio de las dinámicas de violencia ha llevado a una transformación en el lenguaje, la cual ha permitido comprender mejor las situaciones por las que pasan los niños, de tal modo que hoy se hable de violencia contra los niños y no de maltrato infantil. La violencia urge a analizar la diversidad de contextos en los que se presenta y el nivel de daño y afectación a los derechos. Siendo una problemática que acecha a gran parte de la población infantil, de ahí que expertos en el tema, llamen al siglo XXI: el siglo de la violencia infantil (Zavaleta, 2018).

En México, 7 de cada 10 niños sufren algún tipo de violencia. Tan sólo en el año 2021 se dio a conocer que cada día, al menos siete fueron asesinados y que en uno de cada 10 feminicidios, la víctima es una niña, lo que demuestra que los homicidios son la máxima expresión de violencia hacia esta población. Para 2022, se han registrado de forma masiva distintas formas de violencia hacia las infancias; entre las que destacan discriminación, daño a la intimidad, abandono, feminicidios, violencia sexual, violencia familiar, violencia física, pornografía infantil, desaparición y violencia psicológica. Esta información coloca a México en un puesto alto de violencia infantil, por encima de países con una larga historia en el tema (OPS, 2022).

Los datos anteriores son apenas un acercamiento, pues como lo señala la OPS (2022), se trata de un fenómeno oculto en el que menos del 10% de las situaciones de violencia son denunciadas. Ante lo cual es importante considerar que la violencia dirigida a los niños, se ejerce en todos los contextos; el hogar, la escuela, los grupos de iguales, la comunidad, en entornos digitales, e incluso en las instituciones de cuidado o de justicia, y que la escuela, el hogar y la vía pública son los ambientes donde suceden ocho de cada diez agresiones contra ellos, siendo ejecutadas por las personas en quienes más confían.

En todas sus formas, la violencia contra los niños es una violación de Derechos Humanos y un problema de salud global que afecta directamente la vida, integridad y seguridad, teniendo graves consecuencias, las cuales son mayores en esta población más que en otras, al no relacionarse únicamente a los daños físicos, sexuales y psicológicos, sino también al potencial daño en el desarrollo integral y la construcción de la identidad, colocándolos en un mayor riesgo de presentar sentimientos de inseguridad, ansiedad, depresión, estrés postraumático y otros trastornos psiquiátricos durante la adultez. Como señala Cuartas (2019), las personas adultas con un historial de experiencias infantiles violentas tienen mayor prevalencia de intentos de suicidio que los adultos que no han tenido estas experiencias, así como más probabilidad de replicar los patrones de violencia en los contextos inmediatos,

como la escuela, la comunidad, trabajo y en sus relaciones personales en la vida adulta.

Asimismo, pueden presentarse otras afectaciones psicológicas, como fallas en las funciones ejecutivas y habilidades cognitivas: memoria, autocontrol y planeación. Además, tienden a desarrollar trastornos de apego, lo que disminuye a su vez la capacidad para formar relaciones positivas entre pares, sociales y románticas en la vida adulta, pudiendo llegar incluso al extremo de desarrollar rasgos antisociales (Cuartas, 2019).

### Infancia, subjetividad y ética/violencia

Todo lo planteado hasta ahora cobra relevancia si se piensa desde la perspectiva psicoanalítica, la cual llama la atención sobre las condiciones de desvalimiento en que nacen los seres humanos, así como sobre la presencia fundante de adultos significativos quienes, al poner su propia estructura y funcionamiento psíquico al servicio de la crianza, del cuidado físico y psíquico del bebé, sientan las bases de la constitución psíquica infantil. Es en el encuentro con los bebés, que se produce un complejo proceso de humanización, en el que los adultos a cargo de la crianza (que la mayoría de las veces son los padres) desarrollan acciones imprescindibles de amparo, de ligazón o simbolizantes, de narcisización, e implantación de la vida afectiva (pulsional) (Bleichmar, 2009).

Esto implica que los adultos, en las acciones de cuidado diario otorgadas al niño, generen condiciones y experiencias de circulación por el mundo, tracen modos de relación, de encuentro y de solución de conflictos. Se espera que, en la medida de lo posible, dichas experiencias sean predominantemente placenteras y sostenidas por tratos amorosos y respetuosos. En aquellas que no sean placenteras, los adultos a cargo deberían tener la capacidad de acompañar al niño en la tramitación de cada una de ellas, siendo de gran relevancia que le muestren formas de resolución (Bleichmar, 2009; Schjetman, et al. 2014).

De esa manera cobran especial relevancia los recursos de simbolización que poseen los adultos a cargo, pues su capacidad de tramitar las situaciones, de metabolizarlas, es la que proveerá de recursos al psiquismo infantil para que las formas en que simboliza, tal vez incipientes desde la mirada adulta, se enriquezcan y le permitan lidiar con el día a día, evitando así montos de malestar que excedan y lastimen. De modo tal que los recursos de simbolización y la capacidad de donar amor de los adultos a cargo, promuevan la pautación a través del pensamiento al servicio de la circulación y el lazo social. Con ello se abre la posibilidad de regulación afectiva y de acceso al placer, imprescindibles para entablar relaciones con el

entorno capaces de enriquecer el psiquismo (Bleichmar, 2009; Schjetman, et al. 2014).

Resulta evidente que una presencia adulta activa y comprometida es estructurante, y como lo proponen Schjetman et al. (2014), acciones parentales caracterizadas por la negligencia, arbitrariedad y violencia, conducen a modos fallidos o deficitarios en el ejercicio de estas tareas, lo que puede generar en NN un sentimiento de desvalimiento y desamparo, mismos que se profundizan si estas formas de descuido se replican en otros espacios relevantes como puede ser la escuela. Dicho estado afectivo incide negativamente en el logro de la regulación afectiva, llegando incluso a obturar sus capacidades de vinculación social y simbolizantes, encargadas de habilitar a los niños para lidiar con las excitaciones interiores y exteriores, abrirse al mundo del conocimiento y al desarrollo emocional y cognitivo.

Ahora bien, lejos de estar haciendo planteamientos adultocéntricos, se busca con este trabajo subrayar que toda esta oferta adulta, proveniente inicialmente del hogar, pero también de todo espacio o institución encargada del cuidado infantil, apuntala la constitución psíquica, y representa el material de base sobre el cual lo niños realizan un arduo trabajo de metabolización y neogénesis (Bleichmar, 2009), es decir, de creación activa del psiquismo. Sin embargo, en la medida en que esta oferta sea restrictiva, las posibilidades infantiles se reducen también.

### Entre los límites, la violencia social y la constitución de la ética

Todo esto nos conduce a pensar que este marco intersubjetivo que recibe a NN en sus primeros momentos y durante los primeros años de vida, tiene implicaciones en la forma en que se produce la estructuración psíquica. Pero más aún, nos obliga a reflexionar en los modos de subjetividad que se están produciendo, y que tienen su base en condiciones sociales, económicas, políticas -transubjetivas- (Bleichmar, 2011). Pues como lo refieren Schjetman, et al. (2014), cuando se vive en condiciones de inequidad social, donde las instituciones no son capaces de proteger las mater-paternidades, y tampoco amparan la crianza de los hijos, tienen lugar dinámicas relacionales e intersubjetivas caracterizadas por la "incertidumbre, inseguridad, indignación o terror, (lo que) aumenta la vulnerabilidad de los padres a cargo de las funciones de sostén del niño, dejando en éste un aumento de la vulnerabilidad psíquica y una impronta de desesperanza difícil de reparar" (p.61), con el riesgo de que la violencia se vuelva desenfundada y anónima.

En este sentido, Bleichmar (2011) llama a pensar las formas actuales de violencia que se vienen presentando

entre y contra los niños y adolescentes que, de acuerdo con la autora, dan cuenta de procesos muy severos de desubjetivación en la sociedad. Ante lo cual, es preciso centrar la mirada en las formas en que los adultos nos hemos conducido para con los niños en aras de producir formas distintas de “educación”, que promuevan modos de circulación social y afectiva basados en la ética y no en el ejercicio de la autoridad.

Desde esta perspectiva, la autora afirma que existen dos formas de ejercer la autoridad: la más común y que pretende imponerse desde la llamada puesta de límites, que habitualmente no considera la perspectiva de los niños y adolescentes y se instala como una norma arbitraria, definida por la autoridad. O bien, aquella que constituye legalidades desde la ética, que instala identificaciones internas, que resulta congruente con el proceder colectivo, y que rige también el proceder de quien la transmite, lo que le da derecho ético a pedir su cumplimiento (Bleichmar, 2011).

Por otro lado, la instalación de normas es necesaria en tanto que organiza el psiquismo y establece pautas para la vida afectiva, el acceso al placer y la resolución de conflictos, poniendo en el centro el derecho y el cuidado colectivo, obligando al que transmite la ley y al que la aprende, a vivir con esos límites necesarios a la interacción. Así, mirar al otro como semejante será la base de la capacidad para enfrentar las responsabilidades, el cuidado y el respeto por sí mismo y por el otro (Bleichmar, 2011).

Aquí es donde cobra mayor relevancia la función de asimetría protectora de los adultos que asisten a los niños tanto en el hogar como en la escuela y en otras instituciones: el amor, la lealtad al propio grupo, la proyección a futuro que se puede construir en familia y en el contexto social inmediato, pues ellos abren para los niños la posibilidad de transferir ese amor y cuidado al resto de la humanidad, de construir en colaboración un futuro (Bleichmar, 2011).

#### Trabajo de simbolización y diálogo a partir de la narrativa

La narrativa en la infancia está presente en el día a día, los niños y adolescentes se cuentan historias entre ellos; en el aula se leen historias diversas; los padres cuentan otras y los vecinos también; ahora bien, cómo interpretan el contenido de lo que escuchan, va a variar en función de la forma en que está en el texto, de la intensidad de la situación que viven los personajes, del modo en que se “cuenta” y de cómo imaginan a los personajes. De igual modo, los niños se inventan historias en función de esas que escucharon y de lo que les preocupa, de ahí que escuchar lo que piensan acerca de un cuanto pueda resultar

no solo interesante para la persona adulta, también puede servirles para pensar lo que les está sucediendo.

La investigación sobre el vínculo entre narrativa y posibilidades de expresión y simbolización data de algunas décadas y se realiza desde distintas perspectivas y énfasis. Lo relevante es que además de pensar en lo que está sucediendo y dialogarlo, propicia el acercamiento a vocabulario, a formas de decir y escribir que están en los textos, así como al intercambio con otros niños, al poner sobre la mesa y reflexión, aquello que les sucede.

En esa dinámica de aprender a decir, Kachinovsky (2016) propone un taller clínico-narrativo para atender a niños que presentan diversos problemas en relación con el aprendizaje. Se apuesta a la lectura y producción de cuentos como vía de complejización de los procesos de simbolización. La lectura de cuentos, y su posterior reflexión, re-creación, permite interpelar la imagen que han construido de sí mismos, mirar desde otro sitio sus relaciones significativas: consigo mismos, con pares, con figuras de autoridad, con docentes, con su familia, con su comunidad inmediata. Es así como la lectura grupal y la reflexión, facilitan la circulación de la palabra y la activación del pensamiento, habilitando nuevos circuitos deseantes en espacios colectivos, que hacen posible la protección de la intimidad, articulando lo personal/particular y lo colectivo/universal.

Por otro lado, en su investigación con niños que fueron objeto de malos tratos físicos y psicológicos, Uribe (2019) encontró que, a medida que dibujan fantasías relacionadas con situaciones de maltrato, desaparecen muchos de los malestares que pueden convertirse en motivo de consulta clínica. De manera que la posibilidad que brindan los dibujos y las narrativas para jugar con la posición de maltratado-pasivo y maltratador-activo, promueve que los niños se identifiquen con la situación dramática que se presenta, profundizando en la representación de las experiencias infantiles y las fantasías inconscientes derivadas de ellas. Asimismo, al simbolizar situaciones de maltrato, los niños pueden elaborarlas y resarcir heridas narcisistas ocasionadas por las acciones adultas adversas (Uribe, 2019)

Lo que dicen los niños acerca de la violencia, es central en este trabajo, en tanto narrativas de experiencias e imaginarios cada vez más complejos. El Instituto Nacional Electoral (INE, 2021) en la Consulta Infantil y Juvenil, recupera las vivencias y propuestas de niños y adolescentes, encontrando que el 4.1% de niños y 3.7% de niñas, responden que algunas veces les golpean, también responden a otras preguntas relacionadas con el cuidado y su percepción de las y los cuidadores. Es por ello por lo

que resulta relevante el trabajo desarrollado por Mateos (2015), en el que recupera las narrativas de ellos desde las que, señala la autora, “nos hablan a los adultos”, acerca de lo que están viviendo y de lo que se interrogan, en relación con su familia, las relaciones, los espacios. Considera esa toma de palabra de los niños y adolescentes como “toma de conciencia” de vías para intentar resolver las problemáticas o al menos para compartirlas con otros.

Schejtman et al (2016), por otro lado, centran su atención en los niños que son alojados en casa de asistencia al ser retirados de la custodia parental debido a malos tratos y negligencias; recurren a los cuentos como sitio de encuentro para ofrecer formas de presencia adulta e intercambio capaces de alojar el desvalimiento, visibilizar las experiencias vividas, y ofrecer nuevas oportunidades de simbolización. Parten del supuesto de que “ser pensado por otro con quien se construye un espacio significativo teje nuevas redes simbólicas y una apuesta hacia una promesa de futuro” (p. 63). Se busca de esta manera, trabajar la capacidad de pensar las “agresiones” que constituyen una parte del mundo interior de los niños y adolescentes, para desde ahí dar lugar a la creación de un espacio-tiempo intersubjetivo que los aloje y despliegue una experiencia compartida y constructiva, que apunte transformaciones en estructuraciones psíquicas que vienen fallidas.

### Método

La mirada cualitativa, que centra su atención en lo no documentado y lo no dicho, condujo el trabajo de investigación. Se plantearon tres actividades básicas: observación, lectura y diálogo de textos y reinterpretación de algunos de ellos, centrándose en el personaje, en la reflexión de algún aspecto del texto, de manera oral o escrita. La observación se realizó por las autoras de este texto y por un grupo de estudiantes voluntarios y participantes en el Verano de la Investigación. Los textos fueron elegidos por el contenido y las posibilidades de diálogo, desde las que fuera posible acercarse a lo que viven los niños, en términos de violencia, cuidados y descuidos. Entre los textos seleccionados, se trabajó con textos como “La peor señora del mundo” de Hinojosa de 1995; “Secretos de familia” de Isol de 2003, ambos publicados por el Fondo de cultura Económica en 1995 y “El lobo sentimental” de Pennart, de 2004 y editado por Corimbo.

Esta propuesta se pensó así en virtud de una amplia trayectoria de las investigadoras, en la que el uso de cuentos infantiles ha sido de gran valor. Además, se rotoma la propuesta de Bleichmar (2008), quien señala que la prevención de la violencia, convoca más que a la estrategia

tradicional de dar charlas o conferencias similares, a acompañar y promover formas de simbolización del malestar sobrante producido por la frustración que impone la cultura y las adversidades sociales a las que se enfrentan los niños y adolescentes.

El objetivo de la investigación se centró en identificar situaciones de violencia, cuidado, descuido y los espacios en que se llevan a cabo, en el marco del proyecto “Educación para la ciudadanía; Cogeneración de conocimientos y saberes con niños/as y jóvenes sobre la construcción de paz y el cuidado colectivo, en barrios considerados peligrosos”. Se trató también de identificar algunas propuestas que hacen los niños de educación básica en una escuela pública en el Estado de Michoacán para la resolución de algunas de las problemáticas que reconocen. Se tuvo el consentimiento informado por parte de los directivos; por parte de los niños, el asentimiento informado del sentido de su participación.

El procedimiento para trabajar cada uno de los cuentos fue diferente, siendo lo esencial:

- a) La peor señora del mundo. Se leyó de manera colectiva, posteriormente, dibujaron, dialogaron y/o anotaron características de la peor persona del mundo que conocen.
- b) Secreto de familia. Se leyó de manera colectiva, luego se dialogó sobre las diferencias en las familias; hablaron o escribieron sobre lo que caracteriza a las familias a partir de frases incompletas, dibujaron a su familia y finalmente dialogaron en equipo, aunque hubo ligeras variaciones en los diferentes grupos y grados escolares en función de sus habilidades de escritura.
- c) El lobo sentimental. Se trabajó con una versión grabada en video y se reflexionó sobre lo que le pasaba al lobo a partir de preguntas, luego se respondió a un instrumento de frases incompletas relacionadas con sentimientos y emociones.

**Participantes.** Se trabajó con cada uno de los doce grupos de niños que integran la escuela primaria, siendo en total 143 hombres y 155 mujeres. Aunque por la dinámica propia de la escuela, no siempre participaban todos en las actividades, o no las concluían.

### RESULTADOS

Los resultados se organizan en función de las categorías señaladas en el proyecto de Duerling, et al. (2021), tratando de pensar en los distintos espacios de interacción de los niños, en las formas en que, desde su mirada, se presenta la violencia y en algunas propuestas de ellos para hacer cambios en las dinámicas relacionales, con

miras a interactuar de otras maneras y resolver de otro modo los conflictos.

### Violencias urbanas

A partir del cuento “La peor señora del mundo”, dibujaron a la peor persona que conocen y anotaron sus características, incorporando elementos de violencia que no están en el cuento original. Sugieren personas que conocen o desconocidas: algunos niños dibujan una señora simulando un monstruo, algunos le colocan armas, cuchillos, sierras o se le ve matando a una persona; otros, señalan que las peores personas son los vecinos, argumentando que son los: *“Vecinos, porque matan a los perros, los envenenan, había perros de una vecina que no los cuidaba y a veces que anda por una área verde que hay cerca, [la peor persona] les deja agua con veneno”*; otros explicitan que *“Las peores personas del mundo son las personas que están en balaceras”*; otro niño dibujó a un hombre matando a personas con cuchillos y pistolas.

Durante la lectura del cuento, un niño comentó que a la señora le deberían cortar las uñas, e hizo referencia a que también habría que tirar balazos y matarla. Una niña también comentó que su hermano le avienta cosas y que un día se aventó encima de ella y le fracturó el dedo. Algunos niños mencionan que las peores personas son sus abuelas o abuelos, tías, su mamá o su papá.

En el instrumento acerca de los sentimientos, vinculado al cuento de “El lobo sentimental”, lo que expresaron sobre sus miedos fueron situaciones como las siguientes: *“siempre me dan miedo los balazos”*; *“que mi mamá salga a la tienda de noche y tarda mucho y pienso que se la robarán”*, destacando un niño de siete años quien comentó: *“Nadie sabe que: cuando sea sacerdote quiero destruir los abortos porque matan con una navaja a los niños que no nacen”*. También hay situaciones en las que son testigos de violencia: *“siempre me da miedo cuando escucho a mis vecinos peleando”*. También aparecen preocupaciones por lo que escuchan del contexto: *“siempre me da miedo que me roben... siento mucho enojo cuando cada vez hay más violaciones”*.

También mencionan que les da miedo pasar por algunas calles en su colonia *“porque hay borrachos”*, esto, tanto para los que están cerca de la escuela, como para aquellos que llegan de otras escuelas que están en la periferia de la ciudad. De igual modo, plantean que hay varias personas en las calles a las que les temen por distintos motivos, algunos asociados a leyendas y otros, a historias de violencia que han escuchado.

### Descuidos y violencias en las familias

Las formas de la violencia en las familias se abordaron a través de los cuentos: “La peor señora del mundo”, “El lobo sentimental” y “Secreto de familia”.

En relación con “Secreto de familia” la primera frase incompleta relacionada con “Las familias son...”, la mayoría de los niños utilizan adjetivos o frases positivas, escribiendo que “Las familias son... amorosas”, esto, en todos los grados y grupos. En el caso de primero y segundo dicen que son bonitas (11), que aman a sus hijos (6), que son buenas (4), amables (3) e importantes (3), también mencionan: cariñosas, felices, especiales, agradables, algo querido, amigables. Además, consideran que las familias tienen amor (17), hijos (9) y secretos (3). Que en las familias se puede jugar (12), abrazar (6), pasear (3), aprender (3) y decir o guardar secretos (3).

Los de tercero y cuarto grado ven a las familias desde aspectos positivos, aunque además de que aman y son felices (14), señalan que apoyan, cuidan y protegen (7). Al igual que los de primero y segundo, anotaron que en las familias se puede jugar (18), y añaden que las familias apoyan y ayudan (9), además de que se puede convivir (5).

Los de quinto y sexto, plantean que son una unidad (9), especiales, felices y buenas (12), además de intentar definiciones más complejas *“Alguien que te da amor, paz, tranquilidad, dinero, comida, etc., es una parte muy importante de la vida”* o *“Conjunto de personas o animales que fueron creación de la reproducción”*. Al igual que los de 3° y 4° plantean que se puede convivir (8), jugar y apoyarse para resolver problemas (5).

En cuanto a lo **que no les gusta de las familias** los de primero y segundo, señalan que regañan (6), se pelean (3) o que no hacen caso (3), algunos niños dicen que no les gustan porque los golpean, señalando la causa de los golpes o que les llaman la atención por no atender a las reglas, cuatro niños señalan que no les gusta que casi no vean a sus padres.

Lo que menos gusta, a los niños de tercero y cuarto, es que pelean (14), regañan (13) y golpean (2) o que les molestan, en este caso señalan personas como un hermano, un tío, un primo. Hay respuestas reflexivas de la conducta de su familia, al decir que no le gusta que *“estén tristes porque sienten feo que nosotros crezcamos”*. También señalan la complejidad de las familias, señalando que son: *“a veces agradables, a veces espantosas”*.

En el caso de quinto y sexto, lo que no les gusta son los problemas, peleas y regaños (11). Una manera distinta de responder de los niños en estos grados, respecto a

los otros, es que no les gusta que los critiquen a ellos (7), como señala un niño, que dice de su familia: “*son críticas, su humor, tienen mal humor*”; también subrayan la falta de espacio personal.

Por otro lado, en el instrumento acerca de las emociones, que se enmarcó en el trabajo del cuento “El lobo sentimental”, se identifican también algunos aspectos de violencia en las familias. En la mayoría de los grupos se mencionó que hay familias en las que los padres o madres los golpean y que eso les da miedo, también que ellos presencian discusiones y peleas -incluso con golpes- entre sus padres. Hay varias familias recompuestas y eso genera conflictos debido a que los adultos no logran organizarse y algunas parejas de sus padres suelen maltratarlos. Reportaron también que pasan poco tiempo con sus padres y algunos comentaron que tenían miedo a ser regañados.

Varios niños están al cuidado de los abuelos, tíos o de hermanos mayores y eso también es fuente de conflicto, pues un niño mencionó que un tío intentó abusar de él, y una niña comenta que no le gusta ir a casa de sus tíos porque no le dan de comer. También mencionaron que algunos padres beben alcohol y/o consumen drogas, lo que genera problemas en la familia.

### Cuidados y propuestas

En el diálogo que emergió en los diferentes grupos sobre cuidados y descuidos, así como en relación con las propuestas para cuidarse y sentirse mejor en el día a día, los niños comentaron que las personas adultas les advierten que tengan cuidado y les señalan que, si alguien los sigue, busquen una tienda para entrar. Refirieron que los padres les piden que no le abran a nadie cuando están solos, pues varios pasan mucho tiempo solos en casa, cuidándose entre ellos o siendo cuidados por otros familiares.

En algunos casos son testigos de violencia y situaciones que no son adecuadas a su edad y que no pueden comprender. Una de las niñas mencionaba que tenía dolor de estómago de manera continua, lo que evidencia alguna situación de salud no atendida, u otra situación que le estaba generando preocupación, porque no puede comprenderla o porque aun y cuando esté comprendiendo no sabe cómo resolverla.

Varios mencionaron vivir solo con la madre o con el padre, ya sea porque están separados o porque migraron a Estados Unidos. En algunos casos, pese a la falta de personas adultas para su cuidado, encuentran figuras de confianza y cuidado en las personas adultas cercanas,

como un niño que señalaba “*mi abuelita siempre está cuidándonos*”.

La mayoría de los niños asisten aseados, con su desayuno y útiles escolares; en algunas ocasiones se los prestan entre ellos, porque no los llevan consigo o no los tienen. Observamos que algunos padres llevaban el almuerzo o agua que se había olvidado. Algunos niños mencionan que su mamá, hermanos y abuelita son personas en las que confían, porque “*no cuentan las cosas que les digo*”, “*sí me entienden*”. Algo que hacen ante situaciones complicadas es encerrarse en sus habitaciones, buscando sus redes de apoyo. Las dinámicas de relación entre pares también evidencian formas de cuidado en las que resalta el rol del grupo de amigos.

Las propuestas para resolver las violencias que tienen los niños se resumen en tres, muy relevantes: tener más tiempo y espacio para jugar; estar con su familia; y que las familias no se separen y tengan más condiciones para divertirse en conjunto. No proponen que la escuela cambie, aunque señalan que desean que los regañen menos, al parecer donde desean cambios es en casa, ahí donde el carácter amoroso de las familias idealmente debe ofrecer sostén y confianza para enfrentar el mundo.

### CONCLUSIONES

El objetivo de identificar narrativas sobre las violencias que viven los niños se logró, se encontraron reiteraciones de lo que viven y de lo que les puede suceder en los distintos espacios en los que interactúan. Los resultados coinciden con los de la Consulta Nacional a Niñas y Niños (INE, 2021), en términos de la presencia de golpes, regaños, gritos e insultos en casa y de otros adultos a cargo.

Por otro lado, como se ha venido señalando, un alojamiento adulto signado por la violencia y el descuido promueve en niños y adolescentes modos de circulación social centrados en la inmediatez, que facilitan la producción deliberada de sufrimiento en el otro (Bleichmar, 2008), sin que en muchas ocasiones sean capaces de identificar el sufrimiento que causan.

De acuerdo con lo que señalan los niños participantes, se identifican formas de violencia que aparecen en otras investigaciones, así como las amenazas y diversas formas de descuido. Para pensarlas y simbolizarlas, Kaplan y Szapu (2020) y Kachinovsky (2016), proponen trabajo con narrativas, que habiliten formas de acceso a situaciones placenteras, trazando nuevos ideales, otras formas de relación, a partir de actividades grupales que permiten la reflexión y la apertura a espacios para el diálogo. De igual modo, se requiere pensar la diversidad presente, como señalan González-Baltazar y García (2016) y poner



en marcha programas sistemáticos que atiendan las violencias, como plantean Duarte y Mendoza (2021). Ante todo, deslegitimar la violencia (Martínez et al., 2014).

Por ello, en este artículo cobra relevancia reflexionar las capacidades que niños y adolescentes han podido desarrollar para tramitar la vida, reflexionar los recursos de simbolización que se les han ofertado y los que ellos han podido producir para acceder al mundo social de formas suficientemente placenteras y éticas. Asimismo, abre la posibilidad de apostar al enriquecimiento de estos recursos como vía ampliamente productiva para abordar las violencias en y con niños y adolescentes. Leer “La peor señora del mundo” y señalar cómo es posible resolver esos conflictos, cuestionar a quienes dicen que lo mejor es matarla y reírse de quien hace bromas es parte de un proceso que tendría que ser cotidiano en el aula.

La violencia contra los niños debe cuestionarse. Esto requiere un enfoque multisectorial que aborde los determinantes sociales de la violencia (OPS, 2022). Esta idea contempla el desarrollo y puesta en marcha de acciones diversificadas mejorando los factores protectores y disminuyendo los factores de riesgo, así como su efecto. Se señala en las políticas multilaterales, que es necesario trabajar en cuatro niveles de riesgo interconectados: individual, relacional, comunitario y social. Países como Colombia, El Salvador, República Dominicana, Uruguay y México, desarrollan programas educativos y psicoeducativos para prevenir o disminuir la violencia infantil, buscando además garantizar los derechos del niño, sin embargo, aún queda mucho por hacer.

Un aspecto importante es el enfoque, en términos de la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, con énfasis en la participación de ellos en las decisiones que les atañen. Consultarles y saber lo que piensan sobre la violencia, sobre las soluciones que sugieren, es una manera de acercamiento; no obstante, aún se requiere de imaginación para que desde las distintas instancias y niveles de gobierno se contribuya a solucionar las problemáticas que están presentes en la vida diaria y que propician la violencia, siendo algunas de las principales la desigualdad, la falta de justicia social y los racismos.

Consideramos que la propuesta de trabajo puede replicarse en otros contextos con las adecuaciones pertinentes. Asimismo, pueden incorporarse nuevos textos que detonen la reflexión y que apunten el enriquecimiento psíquico a favor de la convivencia para la paz.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social- violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.
- Bleichmar, S. (2009). *Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*. Paidós/ Psicología Profunda.
- Bleichmar, S. (2011). *La construcción del sujeto ético*. Paidós.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. [CNDH] (2019). *Erradicar la violencia contra niñas, niños y adolescentes*. [https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/programas/ninez\\_familia/material/trip-maltrato-ninos.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/programas/ninez_familia/material/trip-maltrato-ninos.pdf)
- Cuartas, J. (2019). *Violencia contra niñas, niños y adolescentes: etiología, consecuencias y estrategias para su prevención*. Informe para el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=4127509](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4127509).
- Duarte, J. y Mendoza, A. (2021). Las escuelas como espacios para la construcción de la paz y la convivencia. Una propuesta posible con niños y niñas de primarias en México. *Revista Innova Educación*, 3(1), 94-119. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.005>
- Duering, E. et al., (2021). Educación para la ciudadanía, cogeneración de conocimientos y saberes con niños/as y jóvenes sobre la construcción de paz y el cuidado colectivo. Proyecto. Conacyt-UAQ
- González-Baltazar, A. García, S (2016). Cotidianidad y violencia en las escuelas primarias de la región Otomí de Temoaya. Hacia un proyecto de interculturalidad para la paz y la convivencia escolar. *Ra Ximhai*, 12(3), 101-115 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811006>
- Instituto Nacional Electoral [INE] (2021). Consulta infantil y juvenil 2021. <https://www.ine.mx/resultados-de-la-consulta-infantil-y-juvenil-2021/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2021). Presentación de resultados. Michoacán de Ocampo. Censo 2020 [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/cpv2020\\_pres\\_res\\_mich.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/cpv2020_pres_res_mich.pdf)

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2017). Encuesta Nacional de la dinámica de las relaciones en los hogares. Principales resultados. (ENDIREH, 2016) [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2016/doc/endireh2016\\_presentacion\\_ejecutiva.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2016/doc/endireh2016_presentacion_ejecutiva.pdf)
- Kachinovsky, A. (2016). El cuento infantil como objeto intermediario para el psiquismo. *Investigaciones en Psicología*, 21, 1. pp. 35-44
- Kaplan, C. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Nosótrica Ediciones y CLACSO <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20200602034941/Conflictos-violencias-emociones.pdf>
- Martínez, M. Robles, C. Utria L. y Amar, J. (2014). Legitimación de la violencia en la infancia: un abordaje desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. *Psicología desde el Caribe*, 31(1),133-160. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21330429007>
- Mateos, P.H. (2015). Narrativas de la violencia: las voces infanto-adolescentes como *parrhesia*. CLACSO <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20151221015205/MATEOS66.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud [OPS], (2022). *Informe sobre la situación regional 2020: Prevenir y responder a la violencia contra las niñas y los niños en la Región de las Américas*. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/56312>.
- Uribe, N. (2019). Narcisismo, fantasía y simbolización en la clínica del maltrato infantil. En Nicolás Ignacio Uribe Aramburo, Andrés Felipe Palacio Pérez, Juan José Martínez Torres (editores). *Escritos sobre teoría y clínica psicoanalítica. suicidio, violencia y psicosis*. Editorial Bonaventuriana, 2018 pp. 113-142
- Schejtman, C. R., Dubkin, A., Camalli, G., Mrahad, M. C., Méndez, M. C. V. y Silver, R. N. (2014). Vulnerabilidad psíquica y simbolización: efectos arrasadores y experiencias productoras de subjetividad. *Cuestiones de infancia*, 16, 58-72.
- Teruel, G. y Pérez, V. H. (2021). "Estudiando el bienestar durante la pandemia de Covid-19. La Encovid-19", *Revista Mexicana de Sociología*. Número especial. Efectos sociales por la pandemia de Covid-19 <http://mexicanadesociologia.unam.mx/index.php/v83ne/463-v83nea5>
- Zavaleta, B. J. (2018). Elementos para la construcción del concepto de campo de la violencia. *Sociológica*, 33 (93), 151-179. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v33n93/2007-8358-soc-33-93-151.pdf>