

La agresividad infantil como configuración simbólica en la identidad del niño y de la niña

Childhood Aggression as a Symbolic Configuration in the Child's Identity

  Nancy Estela Ceballos Garcés¹

¹ Universidad Mariana, Colombia

Fecha de recepción: 25.05.2026

Fecha de revisión: 20.06.2026

Fecha de aprobación: 02.07.2026

Como citar: Ceballos Garcés, N. (2026). La agresividad infantil como configuración simbólica en la identidad del niño y de la niña. *UCV HACER*, 15(3), 7-20.

<https://doi.org/10.18050/revucvhacer.v15n3a1>

Resumen

Abordar investigaciones que indaguen a cerca de la agresividad humana y más aún sobre la agresividad infantil, resulta un proceso complejo y denso donde las condiciones y manifestaciones que lo evidencian se presentan desde lo biológico, psicológico y sociocultural dando lugar también a lo antropológico. Por ello, se ha propuesto explorar el concepto de la agresividad infantil a partir de un estudio cualitativo- comprensivo, donde la etnografía educativa y el interaccionismo simbólico como método, permiten estudiar este fenómeno en niños escolares colombianos de 5 a 8 años de edad, desde nuevas perspectivas que enmarca la pedagogía; reconociendo al niño como un sujeto de lenguaje- interacción, emoción y pensamiento que construye su identidad. Los hallazgos permiten concebir la agresividad más que un problema por contrarrestar como una oportunidad de crecimiento personal y configuración simbólica en la construcción de identidad en los niños y niñas, además de justificar por qué la pedagogía debe ocuparse de este tipo de fenómenos desde un papel mediador en escenarios que promuevan la libertad y el desarrollo de la consciencia infantil. En este sentido, el estudio pretende ofrecer una comprensión alternativa y situada de agresividad no sin antes, presentar un recorrido histórico que conduzca a vislumbrar la concepción que este suceso ha venido presentando.

Palabras clave: Agresividad infantil; niño; interaccionismo simbólico escolar; identidad; mediación pedagógica.

Abstract

Undertaking research into human aggression—and specifically childhood aggression—is a complex and multifaceted process; the conditions and manifestations involved span biological, psychological, and sociocultural realms, ultimately extending into the anthropological. Consequently, this study proposes exploring the concept of childhood aggression through a qualitative, interpretive approach. By employing educational ethnography and symbolic interactionism as methodological frameworks, the study examines this phenomenon among Colombian schoolchildren aged 5 to 8 from fresh pedagogical perspectives, recognizing the child as a subject of language, emotion, and thought who actively constructs their identity. The findings suggest that aggression should be viewed not merely as a problem to be countered, but as an opportunity for personal growth and symbolic shaping within the child's identity formation. Furthermore, the study justifies why pedagogy should address such phenomena by acting as a mediator in settings that foster freedom and the development of the child's consciousness. In this regard, the study aims to offer an alternative, situated concept of aggression, preceded by a historical overview that traces the evolution of how this phenomenon has been understood.

Keywords: childhood aggression; child; school-based symbolic interactionism; identity; pedagogical mediation.

INTRODUCCIÓN

Desde tiempos remotos el ser humano se ha preocupado por comprender la agresividad atribuyéndole orígenes según la especialidad que estudie el tema. La pregunta siempre ha estado presente: ¿Por qué el ser humano es agresivo?, ¿cómo un niño desencadena conductas y/o comportamientos agresivos desde edades tan tempranas?, ¿cómo entender la agresividad infantil como proceso humano y social?

Berkowitz, (1996) nos recuerda que en el siglo XVIII Juan Jacobo Rousseau (1712 – 1778) defendía la idea de que el ser humano nace bueno y la sociedad lo corrompe, por tanto dirige la culpa a la sociedad y deja ajena a la naturaleza humana de los males sociales, agregado a esto, tiempo atrás Thomas Hobbes (1588- 1679), ya sostenía que “las leyes de la sociedad son necesarias para refrenar y controlar al bruto humano”, estas ideas se concibieron hasta el siglo XX donde fueron proyectadas por Freud (1920) desde el psicoanálisis y por Lorenz desde la etología.

En este orden de ideas, fueron los psicoanalistas quienes inicialmente se preguntaron sobre la agresividad y sus causas con su máximo representante Freud (1920), creyendo encontrar la respuesta con la teoría de los instintos o doble instinto, donde se afirma que el ser humano presenta una condición innata de impulso o tendencia de agresión al otro, a la destrucción, la que debe manifestarse y expresarse al exterior para no terminar en autodestrucción. En su última teoría de las pulsiones, defendió la idea de que la agresión se encuentra ligada a la pulsión de muerte: Tanathos que se contrapone a la pulsión de vida: Eros.

Ahora bien, la teoría de los instintos, no sólo vista en el ser humano, sino concebida desde la etología, donde se conceptualiza la agresión como resultado de ese deseo de origen biológico primitivo para satisfacer necesidades, se explica la agresión vista desde el estudio del comportamiento animal, dando importancia a lo genético, en donde el ambiente no influye considerablemente. Aquí se encuentra como representante Lorenz (2005), quien sostenía que “la agresión es el resultado de un instinto primario independiente de toda influencia externa y que tiene como propósito la conservación de la especie”. Se lleva entonces a comparar el comportamiento de los

animales con el del ser humano. El autor explica este comportamiento en los animales asegurando que están programados biológicamente para luchar por alimentación, protección de las crías, y para defensa del territorio, por ello, los machos son los que más agresión muestran haciendo parte del proceso en la selección natural.

Si bien, estas teorías de los instintos en los animales –y el hombre como animal racional- intentan dar respuesta al por qué de la agresión, es claro que la ausencia de la racionalidad las deja ubicadas en una categoría de menor relevancia para la comprensión de este fenómeno. Sin embargo, Lorenz (2005) frente al anterior vacío plantea el comportamiento en humanos, proponiendo el modelo “hidráulico”, referido a las presiones emocionales o instintivas y su liberación, compartida por la teoría psicoanalítica de Freud y la anormalidad de la violencia y el asesinato intraespecie. Su modelo “hidráulico”, implica esa fuerza de agresión como un impulso que se desarrolla implacablemente sin causa a menos que sea liberado, este sigue siendo menos popular que un modelo en el que la agresión es una respuesta a los deseos y objetivos frustrados. Alternativamente, la psicología dejó de centrarse solo en los impulsos y se da lugar a un enfoque social y comunitario donde, Adler (1930), propone que la trascendencia de los cuidados maternos tempranos juega un papel fundamental en la salud mental y social del individuo y que en la infancia la falta de afecto podría impedir el desarrollo de sentimientos sociales positivos, los cuales conducirían al complejo de inferioridad.

La influencia del medio cobra importancia en el estudio de la conducta agresiva infantil. Bandura y Ribes (1975), refieren que el aprendizaje de conductas ocurre debido a la observación, la imitación de modelos ya sean reales o ficticios e influyen en los comportamientos, por tanto, la familia, la escuela, la comunidad y todo grupo de organización con estructura comunitaria son contextos que impactan en la modelación de la conducta. En la teoría del aprendizaje social, son las experiencias aversivas los determinantes motivacionales de la agresión. Situación que se da en razón de la función discriminativa de las acciones modeladas. El autor hace referencia al autorreforzamiento, que implica dar tratamiento a la agresión a través de la autorregulación con el fin de modificar su propia conducta producto de la autoevaluación de sus actos considerando las consecuencias. Una forma de metacognición

de la agresividad. Estas tendencias autorreactivas llevan a los agresores a lidiar consigo mismos cuando agreden y causan daño a los demás.

Con el avance de la ciencia y la tecnología las perspectivas y estudios sobre la agresión se ampliaron y profundizaron, la neurociencia hace sus aportes: la mente y el cerebro son considerables aspectos a abordar en el estudio de la agresión. Las teorías neurobiológicas logran ratificar que la agresión tiene implicaciones referidas al ser humano que se encuentran presentes en su constitución neuroanatómica y neurofisiológica. La neurofisiología ha hecho evidentes centros de excitación y de inhibición de la agresividad en el cerebro. Fromm (1998), apoyado en los aportes de la neurofisiología, la antropología y psicología entre otras, propone dos tipos de agresividad en el ser humano: La agresividad benigna; como una agresividad defensiva integrada en el cerebro humano que tiene como misión la defensa frente a las amenazas vitales, y la agresividad maligna; o sea la crueldad y la destructividad, específica de la especie humana y que se halla virtualmente ausente en la mayoría de los mamíferos, no está programada filogenéticamente y no es biológicamente adaptativa, no tiene ninguna finalidad y su satisfacción es placentera. Se estima entonces esa distinción entre la agresividad defensiva y la maligna en tanto corresponden a necesidades de existencia y de supervivencia. El autor destaca además que existe una disposición innata a la agresión que es movilizada por ciertos estímulos, no crece en forma espontánea ni actúa por sí misma y, además, no existe un instinto de destrucción o de muerte que deba ser permanentemente controlado, sino una disposición destructiva que siempre está lista para reaccionar ante determinadas situaciones, destaca que esta agresión surge cuando están amenazados intereses vitales del individuo. Lo anterior sugiere que liberar esa disposición destructiva implica para el ser humano, un cambio, una transformación que vaya más allá de los instintos. Es esta necesidad de suplir ese vacío que implica no sólo la cognición sino también el afecto y desde luego las relaciones con los demás, Fromm (1998), asegura que el ser humano poco a poco va creando los vínculos interpersonales a través de los cuales libera paulatinamente su destructividad, la cual surge como una respuesta secundaria ante la incapacidad de establecer conexiones afectivas con el entorno.

En este orden de ideas, se entiende que el ser humano puede estar predispuesto a la agresión, ya sea desde la agresividad física, verbal o social, sin embargo, algo que se puede evidenciar en las relaciones sociales, es que este episodio se presenta de manera situada, en un contexto determinado y específico, de manera diferenciada según el proceso de desarrollo. Ya lo advierte y sugiere Barbero (2018), frente al estudio de este tema no obviar las diferencias significativas existentes como consecuencia de la edad evolutiva de los sujetos y las variables en las conductas agresivas determinadas por la maduración cognitiva y el desarrollo psicosocial y moral del individuo en un medio determinado. Una perspectiva sociocultural, conduce a pensar la agresividad desde los condicionantes contextuales sociales.

Bajo estas consideraciones, es relevante discurrir la perspectiva de la agresividad infantil desde el Modelo Ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979), puesto que el niño es influido por aquellos microsistemas y microcontextos en los que interactúa configurando su desarrollo, se tiene entonces que su familia, el barrio, la escuela y grupo poblacional permeados de cultura van determinando ciertas conductas producto de relaciones e interrelaciones que perfilan a la conducta agresiva como una construcción relacional producto de esa interacción entre el niño y el entorno. De acuerdo a Bravo, et al. (2018), el modelo ecológico del desarrollo humano, elaborado por Bronfenbrenner, es un antecedente insoslayable en la construcción de un aparato conceptual desde la Psicología. Su principal aportación radica en clarificar la importancia del contexto y el papel de la percepción de la realidad en la salud, pero sobre todo en el reconocimiento de la complejidad en el desarrollo de las personas, plasmada en la relación con distintos sistemas. Si bien, se afirma que la conducta agresiva infantil se presenta en forma de respuestas impulsivas y no intencionadas frente a un evento contextualizado, es preciso no subestimar esta conducta y reconocer que éstas agresiones presentadas en ese proceso del desarrollo humano, biológico y desde el aprendizaje social son las plataformas de las violencias, aquellas que ya se presentan con intención sistemática, constituyéndose en violencias estructuradas, complejas donde se evidencia un claro desbalance entre la víctima y el agresor. Herrera-López et al. (2017) manifiestan la necesidad de avanzar desde el ámbito educativo en la intervención de este tipo de fenómenos a partir de modelos ecológicos y

globales que los conciban de manera integral y que impacten sobre la convivencia inmediata y por ende sobre la ciberconvivencia. Por ello es necesario comprender desde las edades más tempranas aquellas conductas y comportamientos agresivos que de no ser orientados adecuadamente se convierten en plataformas, a la especie de caldo de cultivo para desencadenar en eventos posteriores violencias que destruyen las relaciones humanas y por tanto a los sujetos implicados.

Por su parte, Papalia et al. (2021), afirman que la agresión infantil evoluciona de instrumental a hostil, con diferencias de género marcadas y una fuerte influencia del entorno y los medios; sus estudios señalan que factores como la disciplina en el hogar y la exposición a la violencia pueden aumentar la conducta antisocial y la insensibilización. Teniendo presente que la agresividad se subdivide en agresividad con violencia y agresividad instrumental, la primera, referente a la conducta ejercida con el fin de generar algún tipo de daño en las personas, y la segunda, que se ejerce con otra finalidad diferente a la de herir a los demás. Los infantes muestran el segundo tipo de agresividad, pues están aún conociendo el funcionamiento de reglas.

Estos estudios y teorías permiten comprender la agresividad infantil, en posturas que la argumentan desde el desarrollo interno e individual del niño y otras más relacionadas con lo externo desde el ambiente socio cultural. Ello permite el análisis de este fenómeno social y genera puntos de reflexión y debate, sin embargo, sus aportes han permitido establecer relaciones y conexiones que acercan más a la comprensión de su naturaleza y constructo social que representa. Ahora bien, al plantear la reflexión inicial acerca de la agresividad infantil: ¿cómo oportunidad o problema?, es precisamente desde la investigación en pedagogía que se responderá y argumentará este cuestionamiento, no por conveniencia, sino porque corresponde a la pedagogía defenderla como una oportunidad, una para la formación del ser humano, desde contextos socioculturales específicos, en un quehacer y campo que encarna la praxis, en donde se privilegia dialógicamente el encuentro de la práctica, la teoría y la cultura hacia su comprensión y transformación (Freire, 2005; Zuluaga, 1999; De Zubiría, 1994; Vasco, 2004; Mejía, 2011).

METODOLOGÍA

El presente estudio se ampara en el paradigma cualitativo, pues “busca las nociones, las ideas compartidas que dan sentido al comportamiento social” (Bonilla y Rodríguez, 2005). De manera particular, se asume desde el enfoque histórico-hermenéutico, pues es precisamente en la descripción de la característica y la cualidad que el fenómeno de interés cobra sentido, toma valor y genera comprensión, en este caso, la comprensión histórico-hermenéutica ha respondido a la necesidad trascendente de hacer prevalecer la comprensión humana sobre la objetivación natural, se convierte en una necesidad social de tal forma se puedan comprender con lecturas críticas o develadoras lo interno, lo oculto, confuso o denegado por la razón instrumental, ahondando en la realidad más concreta (Farfán et al., 2023). El método fue etnográfico con énfasis en lo educativo, complementado con el interaccionismo simbólico, La población correspondió a la comunidad académica de la Institución Educativa Municipal Obonuco, perteneciente al municipio de Pasto (Departamento de Nariño, Colombia). La unidad de análisis correspondió a 85 niños y niñas con edades entre 5 a 8 años. La participación de 5 docentes, 4 directivos docentes y 44 padres de familia. Como técnicas de recolección se aprovechó la observación directa, la observación participante, análisis documental, entrevista, grupo focal y taller investigativo. Como instrumentos se recurrió al diario de campo, fotografías y grabaciones, la guía de observación, de entrevista, grupo focal del taller, Cada uno de los instrumentos para la recolección de la información fue validado previamente por dos jueces expertos. Para el análisis de la información se desarrolló un proceso de codificación abierta, se fragmentaron los datos en unidades pequeñas tales como palabras, frases o párrafos significativos con sentido, asignando códigos iniciales para hacerles seguimiento en el texto. Se continuó con una codificación axial donde se reagruparon estos códigos con el fin de formar categorías que abarquen más información coherente, que fueran más amplias y con ello, establecer puntos de encuentro, relaciones y conexiones. A continuación, se buscó patrones o relaciones que puedan explicar el fenómeno principal. Se tejió una estructura de sentido que permitiera apreciar el orden en las ideas, sus relaciones e implicaciones para configurar una

red conceptual coherente que responda a la pregunta orientadora y al objetivo del estudio. Finalmente, a partir de la triangulación, se llegó a interpretar, comprender la agresividad infantil, presentando un concepto alternativo y situado de este fenómeno desde la pedagogía. Este proceso permitió aprovechar la codificación selectiva, que dio lugar a la construcción teórica.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio permiten considerar perspectivas de la agresividad infantil más allá del problema que superficialmente refleja, puesto que se pone en escena en ambientes de casa, escuela, barrio o comunidad en donde la percepción generalizada de los adultos es concebirla como obstáculo, dificultad, falla, descontrol, rabia, impotencia, impulsividad y rechazo. Se evidencia que en ambientes escolares y de aula la agresividad infantil frena el armonioso desarrollo de la jornada, interrumpe el proceso, obstaculiza la normal ejecución de actividades, genera estrés y frustración en los docentes y demás sujetos. Ahora bien, para los padres de familia y cuidadores el panorama no cambia, “este problema hay que corregirlo”. Las leyes y políticas de estado ofrecen lineamientos para la convivencia y sugieren protocolos de atención, algunos se aplican, otros, se quedan en la palabra y no trascienden a la acción, en ocasiones se desconoce concretamente cómo hacer para abordarlos en el aula. Este es el resultado de una investigación que pretende develar el sentido de la agresividad en el desarrollo de los infantes desde sus interacciones naturales en entornos escolares, en ese encuentro con el otro y con lo otro.

¿Por qué la pedagogía debe ocuparse de fenómenos como la agresividad infantil?

En educación inicial y primera infancia, alrededor de los 5 a los 8 años de edad, los niños y niñas hacen parte esencial de los procesos escolares y pedagógicos iniciales, siendo concebidos desde un enfoque integral de su desarrollo como sujetos epistémicos y simbolizantes, sujetos sociales y culturales que se construyen con el otro y con lo otro. Por lo tanto, los espacios pensados para la formación, principalmente los escenarios educativos son sostenidos no sólo con estructuras físicas, sino organizadas en sus concepciones y paradigmas, y sobre todo, en

la vivencia de la cultura: sus filosofías, modelos y estilos pedagógicos, los que se constituyen en microsistemas o microuniversos donde los niños son configurados y formados, intencional y espontáneamente bajo códigos y símbolos de tipo lingüístico, gestual y corporal, espaciales y temporales, visuales y relacionales, no sólo por las prácticas pedagógicas, sino por las interacciones y discursos que confluyen en este sistema simbólico.

Es justamente la pedagogía, desde la pregunta reflexiva que genera al docente: ¿qué necesito comprender sobre la agresividad infantil al intervenir pedagógicamente? Se trata de reflexionar la práctica y nutrir el saber pedagógico, para poder responder a continuación: ¿qué puedo hacer? Esto se sitúa en una dimensión práctica, pero desde un asunto reflexivo, que no se reduce a la teoría, pero que se constituye en un aporte desde el proceso, en la construcción conceptual, donde ese tránsito indica la razón de ser de la pedagogía, desde un nivel experiencial y práctico hasta uno conceptual y narrativo de la agresividad, construido a partir del docente y de la práctica como un elemento analítico que le permite proyectarse en el sentido ideológico y político. Y desde un nivel trascendental, porque al pronunciarse reflexivamente desde los fenómenos sociales como la agresividad, tratados desde la pedagogía en el aula y la escuela, se brinda herramientas de análisis para que se confronte, alimente, fortalezca o amplíe la comprensión y aplicación de las políticas, leyes y demás normativas que se imparten desde el gobierno nacional y sus ministerios.

Con esto en mente, interesa responder a la pregunta: ¿qué transformaciones aporta esta investigación al campo pedagógico después de haber llevado a cabo un estudio desde el paradigma cualitativo? Este primer elemento responde a la pregunta, y argumenta que el fenómeno de la agresividad debe abordarse desde entornos escolares naturales y sociales y no desde laboratorios o recintos uno a uno (profesional especializado: psicólogo – niño).

El interaccionismo simbólico y la etnografía educativa como dispositivo para capturar construcciones simbólicas y códigos de sentido en torno a la agresividad

Las transformaciones que aporta una metodología que privilegia la etnografía educativa en complemento con el interaccionismo simbólico

se condensan en la comprensión del fenómeno de la agresividad infantil desde una mirada que reconoce al niño como un ser humano en evolución, en proceso de construcción de identidad en relaciones con su maestro y compañeros. Aquí estudiante y docente como sujetos de interacción configuran sus roles, sus sentires y pensamientos con relación a ese otro que le permite verse así mismo, mostrarse y construirse desde la particular subjetividad e intersubjetividad. En este sentido se avanza, más allá de la mera descripción. Desde lo metodológico, se invita a “dejar ser” y “dejar estar” desde la naturalidad de la interacción entre sujetos, posicionándose en los contextos que les permitan ser observados, leídos y narrados para ser comprendidos y transformados desde una historia familiar, comunitaria y cultural.

Estos códigos, reflejados también en los discursos que tienen el propósito de formar, y que trascienden en las representaciones y significados que los niños van construyendo sobre el mundo con sus lógicas y desafíos les permiten, en el mejor de los casos, desarrollarse y avanzar, pero que en su misma esencia, algunos de ellos encarnan violencia, por momentos de manera consciente, otros, en reacciones automáticas, que trasgreden esa configuración de identidades de “Ser” y “Estar” en los contextos culturales particulares. Es en el nicho escolar, donde el niño experimenta, ensaya, prueba, comprueba y va descartando sus hipótesis sociales, allí donde el maestro como mediador puede leerlo para entrar en una co-participación, es allí y no aislado de sus compañeros, donde se haya la posibilidad de comprender las conductas agresivas infantiles, no en espacios de psicoorientación, porque ahí jamás se revelará lo que sólo la pedagogía puede leer en las aulas, las escuelas y las comunidades cuando los sujetos se construyen en rutinas y ritos, costumbres y experiencias particulares. Los resultados de la investigación evidencian con notable recurrencia que un aspecto generador de agresividad es la necesidad no satisfecha de reconocimiento en los niños, esto, se evidenció en el análisis del clima escolar donde las interacciones de los infantes están vinculadas con su pensar y sentir, y justamente: “sentirse menos que los demás” “que otro sobresalga”, los lleva a reaccionar de manera agresiva”. Expresiones docentes, pero también desde las voces de los niños, revelan la gratificación sentida por el reconocimiento de sus cualidades, o la rabia y frustración al no sentirlo. La pretensión de

elegir y ser elegido, es otro punto de referencia, donde la ruptura que causa esta pretensión al no lograrse, genera agresión. Esto y más, dado el conocimiento que se tiene acerca de los niños, conduce a conceptualizar la agresividad infantil desde la comprensión del niño que desea.

El niño como sujeto de deseo y la agresividad infantil como posibilidad de crecimiento personal

El niño avanza en la construcción de su identidad desde los entornos en los que se encuentra situado. Aquí es preciso considerar que la identidad del niño surge en la relación con el otro, en un espacio transicional entre dependencia y autonomía, se forma en el reconocimiento simbólico por parte del adulto y se construye en interacción con otros a través del diálogo (Freud, 1920; Lacan, 1981; Dolto, 1984; Meirieu, 2001; Freire, 2005). En este sentido, es necesario reconocer que ese niño que llega al aula y a la escuela, es un sujeto con su complejidad expuesta: su historia de vida personal y familiar, su cultura y sus particulares formas de entender y apropiarse del mundo. Un sujeto que se vincula a un espacio de socialización más estructurado que ya no resulta tan familiar y cómodo como el del hogar.

El niño desea lo que el otro tiene, apetece un determinado objeto porque nota que a ese otro le genera alegría o satisfacción, y él también lo quiere sentir; desea afecto, pero nota que no es para él, desea ser autónomo, pero se lo obliga a hacer cosas que no desea, quiere y le agrada ser reconocido, pero recibe correctivos y comparaciones. Aquí se hace evidente con mayor fuerza una condición vital para dinamizar la construcción humana: el deseo, así entonces al encarnar esta condición, el niño expresará su inconformidad frente a ese deseo no satisfecho, no sólo se narrará con palabras (agresividad verbal), sino que se pronunciará con sus emociones (agresividad emocional), con sus gestos (agresividad gestual) o con sus acciones y reacciones (agresividad física), aquí el desenlace evidencia la postura de algunos docentes: tratar la agresividad como un problema que hay que corregir y controlar, o asumir la agresividad como una posibilidad de mediación pedagógica que posibilite su transformación hacia el autoconocimiento y la autorregulación, procesos fundamentales en la formación de los niños que les permiten construirse en interacción con los demás.

Mediación simbólica y el papel del entorno socio cultural en la formación de la autoconsciencia

La diversidad de los niños, sus raíces, su historia familiar y su particular forma de vivir, permiten apreciar sus vidas como el abanico que se despliega mostrando múltiples colores, además las habilidades sociales que desarrollen en sus primeros años de vida será crucial para su desarrollo integral (Blanco et al., 2024). Considerar sus contextos y cómo cada uno de ellos como sujetos complejos, particulares y únicos, se muestran en un escenario pedagógico dejando ver en sus interacciones sus propias formas de concebir el mundo. Así, por ejemplo, aquellos niños que, desde su cultura indígena, se manifiestan con los otros, en expresiones y relaciones propias que han construido en comunidad teniendo como principio de interacción, las relaciones y vínculos con la Madre tierra, donde el respeto por la naturaleza y la conexión con ella es la base de sus relaciones. Estos aprendizajes y vivencias son traídos al aula donde se ponen de manifiesto al encuentro con otras formas, costumbres, rituales y relaciones, por ejemplo, de una cultura campesina, donde la relación con la naturaleza se asocia al trabajo en el campo, la tierra es fertilidad, siembra, cosecha, productividad, representa ingreso económico para vivir y ocuparse de ello en familia, lo cual tiene un valor especial, hay sabiduría con respecto a esta labor, por tanto es desde ese valor y lugar que se relacionan los niños. Otros pequeños que llegan de países cercanos, igualmente con culturas corporeizadas que ponen de manifiesto una historia que carga con la discriminación, exclusión y huida, algunos más influenciados por la ciudad, distantes de esa relación con la tierra y la naturaleza, más urbanas y otros, en condiciones de vulnerabilidad extrema, con factores de riesgo muy latentes, que se narran desde la supervivencia, el abandono o la condición de calle. En fin, todas estas infancias, confluyen en un aula, interactúan, se relacionan, comparten y se construyen configurando sus identidades, sin olvidar que todas ellas y otras, se hallan inmersas en un macrocontexto que aún sufre el horror de la violencia nacional.

Con esto en mente, es evidente la necesidad de intervenciones pedagógicas sensibles, respetuosas de las apropiaciones e identidades culturales que no ignoren las prácticas particulares de cuidado y crianza, las concepciones de infancia, saberes campesinos, ancestrales, y urbanos entre otros, que valoren

los espacios comunitarios, los vínculos sociales y ciclos de vida, y no desconozcan la realidad de la calle, en fin, una pedagogía para el desarrollo de la autoconsciencia considerará este saber para llevar al niño al ejercicio de autoobservación, autorreflexión y luego co-reflexión, procesos mediados por un maestro que reconoce las cosmovisiones, la diversidad y que con ello posibilita el fortalecimiento de la empatía, la solidaridad y la reciprocidad (Carpio-Anyosa, 2024). Esta pedagogía reconoce y afianza los factores protectores que desde los lugares donde proceden los niños ya se han construido para no entrar en tensión. Factores protectores como el desarrollo y aprendizaje en comunidad, privilegiando el diálogo, el ejemplo, el respeto por la vida y por los otros seres en su misma condición de naturales, elementos que atribuyen valor al trabajo colectivo, apoyándose en prácticas simbólicas y colectivas; rituales de perdón reflexivos, donde se da poder a la palabra y la agresividad tiene otro lugar, un lugar que deja de ser problema y se convierte en oportunidad. Por su parte, esta pedagogía está atenta a considerar los factores de riesgo: evitando la pérdida de costumbres que desconecten a los niños de su sentido de pertenencia con su cultura, impidiendo que modelos de disciplina externos e incoherentes entren en tensión o conflicto con los procesos de autorregulación respetuosos de la procedencia de los niños.

En los hallazgos, se revela una impronta que se presentó de manera reiterativa: los niños en sus expresiones hacen alusión al perdón y a la culpa, aspectos que requieren mayor indagación, desde la cosmovisión comunitaria, familiar o social de donde vienen, aspectos que al ser analizados tienen implicaciones de tipo cultural, sin desconocer el desarrollo psicoafectivo de los niños y niñas.

Agresividad infantil y construcción de identidad

Con frecuencia los niños narran o cuentan quiénes son, o quiénes quieren ser. Al comenzar las jornadas escolares, los infantes siempre tienen algo que contar, generalmente vinculado a su vida afectiva, así, se juntan, conversan, se observan y escuchan entre iguales. Toma protagonismo quien ha experimentado situaciones más llamativas, quien tiene algo especial, algo que llama la atención de los demás, en este instante tan significativo, los niños están buscando puntos de encuentro con ese otro,

sobre todo, su atención se dirige a la carencia: qué les falta para ser como su compañero. En este intento observan en el otro, aspectos relevantes como: forma de relacionarse con los demás, elementos que apoyan sus relaciones, palabras o expresiones que atraen, en fin, los niños están atentos a las manifestaciones que ese otro u otros hacen y lo confrontan con sus actuaciones, representaciones y construcciones que hasta el momento han elaborado. Esta es una construcción simbólica porque en respuesta, el niño identifica que ese otro atrae amigos, los demás quieren estar con él. Aquí es oportuno mencionar en los hallazgos: el deseo de elegir y ser elegidos, este aspecto influye mucho en esa identidad que construyen los niños.

Ahora bien, cuando el niño se percata que él no es tan influyente o buscado por los demás, responde con agresividad, más agresivo en cuanto más significativo es ese otro para él o ella. Se comprende entonces que, éste proceso de conocerse e identificarse implica muchas veces que el niño experimente formas para mostrarse ante los demás y la agresividad suele ser uno de ellos. Lo que causa desequilibrios y moviliza sus construcciones con respecto a su identidad. Aquí el papel del docente como mediador es fundamental puesto que en buena medida es el responsable de generar un clima de confianza, afecto y contención al constituirse en adulto significativo para los niños, los acompañará en estos procesos, invitándolos a observarse en sus comportamientos y a notar las respuestas en los otros. No se trata de corregir, ni de sancionar, mucho menos de castigar, se trata de mediar, de guiar al niño a observarse en relación con los otros, en dejar que, su colectivo de iguales, sus códigos y símbolos, les muestre qué implicaciones y consecuencias tiene la agresividad en sí mismo y en los demás.

El docente interviene pedagógicamente, pero no solucionando la situación, tampoco llenando el vacío, la carencia o la necesidad, mucho menos obligando o forzando a los niños a compartir o dar muestras afectivas, esto resulta más violento de lo que parece; el docente interviene generando reflexión y aprovechando el microuniverso del aula o la escuela para posibilitar la transformación de las conductas agresivas en oportunidades para crecer en ambientes de libertad.

No resulta favorable la idea de enseñar a los niños a compartir sin reflexión, perdonar o expresar afecto coaccionados, obligados o sutilmente

persuadidos para ello, no, sino lo sienten, no deben ser obligados, esto se gana en las interacciones, desde las edades más tempranas, para que en ese presente y en el futuro, estas personas que hoy se forman, no se pierdan, ni se desdibujen en su identidad y amor propio. Esto como se estima, ocurre en espacios de juego o trabajo escolar, pero también es comprensible que ocurra en espacios de interacción familiar, entre hermanos, primos e inclusive amigos. Y no sólo con iguales, los adultos representan para los niños importantes puntos de referencia que perfilan su identidad. De ahí que un trabajo pedagógico y guiado, en equipo con padres de familia y cuidadores siempre será garantía, si se hace desde la comprensión – acción, no sólo desde el discurso, así las conductas agresivas serán tratadas de manera diferente. El clima escolar no será un ambiente al azar sino un nicho protector para posibilitar el debilitamiento de la violencia y potencializar la paz, que predomine siempre una convivencia armoniosa (Rodríguez y García, 2024).

Las conductas agresivas, más allá de las evidencias observables

Tal vez las conductas agresivas, físicas, verbales, gestuales o emocionales sean las que toman protagonismo al momento de ponerse de manifiesto en la vida social de los niños, son observables, por tanto, aquello que desde lo externo se observa, resulta muy fácil describir y por ello, con ligereza tal vez juzgar. Esta mirada que deliberadamente toma decisiones y se queda en un plano superficial del desarrollo humano, no avanza desde la pedagogía, opera bajo elementos netamente de control, por impresiones, no por saberes. Su indagación por lo interno, por aquello que vincula la conducta agresiva con un sujeto en evolución, en proceso, es justamente lo que marca la diferencia entre quienes desde un saber pedagógico y disciplinar lo abordan y quienes desde meras impresiones lo señalan y controlan, asumiendo la conducta agresiva como un mal comportamiento o con expresiones más actuales que indican “dificultades en la convivencia”. Esto no es una cuestión de extremos, en los escenarios escolares la pedagogía busca posicionarse a través de la praxis, pero muy a menudo el instrumentalismo técnico y las meras impresiones producto sólo de lo observable, determinan las decisiones igualmente superficiales, muchas de ellas desatinadas e irrespetuosas del sujeto que en evolución y cambio está en un aquí y en un ahora para ser formado.

Considerar las voces de los niños y niñas en esta argumentación, conduce a conceptualizar las conductas agresivas más allá de la descripción externa, así entonces premisas como el “autorreconocimiento de la agresividad”, “la toma de consciencia tanto de agresor como del agredido”, “los juegos que ponen a prueba la fuerza y el dominio sobre el otro”, “el identificar la invasión de espacio al perseguir o ser perseguido por el otro”, “tomar la decisión de alejarse, para protegerse y no ser agredido”, revelan que los niños requieren un tipo de pedagogía que los reconozca como sujetos de pensamiento, de lenguaje y emoción, que los vincule y contemple con su historia familiar y cultural. Una pedagogía que vaya más allá de las impresiones, y que posibilite el desarrollo de su consciencia y que forme desde la libertad.

Rutas sanas para la construcción humana desde la agresividad infantil

La ley de convivencia escolar, (Ley 1620 de 2013) en su propósito fundamental para fomentar la sana convivencia y prevenir la violencia, de manera particular, intenta ofrecer pautas y directrices a las instituciones educativas formadoras de Colombia para prevenir, manejar y hacer seguimiento a las conductas agresivas, violentas o de acoso, así procurar la formación de ciudadanos activos, sin importar la edad, que promuevan la convivencia pacífica, la puesta en práctica de los derechos humanos y la participación. Esta ley marca el camino, indica qué hacer, sugiere que las conductas agresivas y la violencia en las instituciones escolares deben prevenirse pedagógicamente y no sólo sancionarse. Se comprende entonces, que el papel de la escuela no debe reducirse al hecho correctivo o punitivo. Se sugiere la construcción de protocolos para el manejo de la agresividad y la violencia, incluyendo primera infancia, primaria y secundaria. Pero se observa, por una parte, que no se establece desde la ley la distinción para tratar la agresividad y para tratar la violencia, de manera especial en la primera infancia, donde ocurren las principales transformaciones a nivel neuronal, afectivo y de pensamiento interno. Esto indica que, al no considerar este aspecto, se desaprovecha una etapa clave y fundamental para posibilitar cambios en la estructura social como sujetos de identidad nacional. Ahora bien, la ley lo propone, lo instaura y procede a reglamentarlo para darle cumplimiento, indica las directrices generales y los campos amplios de actuación,

corresponde a las instituciones educativas desde sus particulares contextos y propósitos desmenuzar el asunto para comprender y en consecuencia tomar decisiones y actuar. El desarrollo de las competencias ciudadanas y la educación socioemocional, desde la ley indican considerar la autorregulación emocional, la empatía y la resolución pacífica de conflictos, así mismo, el respeto por la diferencia. Está claro, la base está en enseñar a reconocer emociones, frustraciones y reacciones, sin recurrir a la violencia. Sin embargo, la agresividad infantil como posibilidad de construcción humana en los niños pequeños no se alcanza a notar. Se invisibiliza una manifestación fundamental en la vida del niño justamente para el desarrollo de su autoconocimiento muy ligado a su autorregulación, donde la mediación pedagógica es la llamada a asumir una postura legítima y diferenciada para tratar la agresividad con respecto a la violencia escolar.

Dados los resultados del estudio, se propone puntos clave de reflexión pedagógica y epistemológica para avanzar a una Pedagogía para el desarrollo de la Consciencia y las libertades afectivas, que integre y vincule los hallazgos de la investigación referentes al fenómeno relacional de la agresividad infantil hacia una pedagogía que como campo reflexivo y propositivo, contemple las concepciones, los propósitos, los principios y los roles para asumir este, y otros fenómenos sociales a través de la intervención pedagógica tan al alcance de los microuniversos y sistemas que configuran al niño y demás sujetos en interacción, con un propósito de mediación colectivo que posibilite la formación y el desarrollo de sujetos transformadores de sí mismos y de los contextos que los implican.

El niño como sujeto de poder cognitivo, afectivo y social

Referirse al término libertad en un escenario educativo implica reconocer, en primer lugar, que la libertad no es algo que se obtiene por que otro lo otorga o porque se concede como permiso para actuar, los niños al llegar a las aulas, tal como lo expresan notan que hay cosas que se pueden hacer y otras que no, no solo en el plano práctico, de acción, sino de pensamiento, afectos y relación. En este mismo sentido, notan que, aunque haya normas, hay espacios y momentos para actuar libremente, poco a poco van asimilando hasta donde es permitido llegar y hasta donde deben detenerse, generalmente

cuando se interfiere en el bienestar de los demás. En sus interacciones vivencian en el aula el principio de libertad de muchas formas: en el juego, en el desarrollo de un trabajo, en una exploración, o sencillamente en el recreo en actividades de diversión y entretenimiento, el maestro está atento y frente a la agresión, por ejemplo, interviene y generalmente corrige, e intenta restaurar o enmendar a algunos de los implicados. Los niños comprenden este gesto, este signo, o este rasgo, les indica algo: que su maestro tiene el poder de decisión. Pero cuando el maestro solo observa cuidadosamente las interacciones de sus estudiantes, sin intervenir, pero protegiendo su integridad, así, puede notar que los niños utilizan otros códigos, gestos o expresiones para responder a las situaciones de conducta agresiva que los posiciona como sujetos de poder cognitivo, afectivo y social. Cognitivo, puesto que eligen cómo actuar, “utilizar las palabras antes que las emociones salgan”, afectivo puesto que pueden elegir no sólo a quien entregar su cariño o afecto, sino también a quién no entregárselo, como gesto de autoprotección. Y social al convivir entre compañeros reconocen qué afecta a los demás con sus acciones. Aquí, la mediación pedagógica interviene pero no como juicio, o veredicto final, sino para reafirmar hasta donde llega la libertad de cada uno, muy relacionada con su propio bienestar.

En ocasiones los niños se muestran agresivos para forzar la aceptación o pertenencia, este es un momento crucial para observar, dejar acomodar los lugares de cada quien: agredido y agresor; potenciar el poder de elegir que cada niño tiene de alejarse del lugar que le causa incomodidad o malestar. Es desde las edades más tempranas que se empieza a comprender que los límites entre iguales son también posibilitadores del ejercicio de libertad. Algunas veces los niños ponen los límites, pero el profesor no posibilita su efecto, esto obstaculiza el desarrollo socioafectivo de los niños, se requiere, por tanto, un tránsito de poder de control a un poder transformador, más vinculado con el papel de la pedagogía en la formación del ser humano, promoviendo autonomía y participación genuina en el aprendizaje convivencial.

Pedagogía para el desarrollo de la consciencia infantil desde la agresividad

Este tipo de pedagogía parte del siguiente principio: reconocer al niño como sujeto de lenguaje, pensamiento, emoción e interacción, como proceso ético y construcción social.

El niño como ser social al llegar a la institución educativa ya sabe que las palabras que se dicen tienen un poder, que en casa cuando pide algo, hay alguien que lo escucha y que atiende su deseo. Poco a poco el infante se ha dado cuenta que ahora ya no llora tan seguido para pedir algo, sus primeros años de vida y sus experiencias le han dado elementos para dejar el llanto, ha experimentado que la pataleta o el berrinche poco logran la satisfacción de sus necesidades. Por el contrario, el lenguaje ahora no sólo es externo, es decir pronunciable a través de las palabras, frases o narraciones, sino que se siente, se escucha como una voz interna, en respuesta a lo que sucede en el exterior. El niño se pregunta “¿estoy pensando?” O “¿estoy diciendo en mi cabeza?”, es aquí donde Vygostky plantea que “el lenguaje actúa como herramienta mediadora que permite al niño transformar la acción práctica en pensamiento reflexivo. Es clara la unidad entre el pensamiento y el lenguaje. Es necesario que el niño internalice el lenguaje para que su pensamiento se haga consciente y él pueda verlo, sentirlo y situarlo.

Los pequeños entre los 5 y 8 años hablan para sí mismos y hablan para los demás, cuando el habla se internaliza, se convierte en pensamiento verbal. Un primer paso para el desarrollo de su consciencia, manifestado en la autorregulación frente a sus conductas agresivas consistirá en que esa conducta producto de su impulsividad transite hacia el pensamiento en formas de representación para sentirla, verla y finalmente avanzar a la autorregulación. El niño ya es capaz de anticipar, de visualizar en su mente posibles consecuencias o identificar razones por las cuales desde su comprensión suceden las cosas, aunque no lo entienda en el plano propiamente psíquico, pero sí lo experimenta. El docente como principal agente de mediación pedagógica y cultural ha de aprovechar el lenguaje como herramienta y los signos sociales, que posibiliten en el niño diversas y mayores formas de pensamiento. Así la cultura está impregnada en su lenguaje y por tanto en la forma como los niños piensan y comprenden el mundo. En este sentido, se establecen relaciones e implicaciones donde

la consciencia se desarrolla por la interacción mediada por la cultura.

Ahora bien, se privilegia el diálogo con el niño, pero no un tipo de diálogo que suene como a interrogatorio o juicio, sino como una narración de la experiencia, que puede hacerse en colectivo, puesto que los niños están atentos a la forma como su profesor razona o reflexiona para poder hacerlo y llevarlo al plano del pensamiento. Aquí se intenta eliminar el juicio, puesto que los discursos de los agentes educativos, padres de familia e inclusive niños quedan con frecuencia reducidos a un pensamiento binario: lo bueno y lo malo; lo que está bien y lo que está mal. Estos discursos o diálogos tipo juicio, no ayudan a los niños. En primer lugar, porque les están enseñando que hay solo dos caminos de respuesta frente a las situaciones: ser bueno o ser malo, así lo comprende el niño, dos caminos, y es engañado al decirle elige esto o lo otro. Eso jamás será elegir, elegir consiste en tener un abanico de posibilidades y con ello optar por alguno o varios. En este aprendizaje el docente es fundamental, tanto para generar los ambientes propicios para el desarrollo de la consciencia como para mediar sin obligar, sin sofocar ese deseo o impulso de los niños; se trata de posibilitar su transformación en deseo de comprender y así autorregularse, entendiendo que a este proceso le procede la co-regulación,

Desde este punto de referencia, al rol del maestro como mediador pedagógico y cultural lo acompaña otro principio: lo ético, que le permite comprender que el autoritarismo y la sanción, aleja al niño y la posibilidad de cambio en él, niega su deseo y lo invisibiliza. El permisivismo lo abandona en su deseo sin prestarle atención ni acompañamiento, pero la mediación pedagógica y los discursos constructivos acogen sus deseos, sus reacciones, sus conductas agresivas y les dan forma a través del vínculo (confianza) y la reflexión. Así entonces la pedagogía se vale de todo esto para construir consciencia individual y colectiva, lo que favorece lenguaje, pensamiento y metacognición en los niños y niñas.

La narración de la experiencia (conducta agresiva u otras) en colectivo, es un punto clave para el desarrollo de la consciencia pues le permite al niño verse desde la mirada de los demás. Es aquí que se da lugar a la identificación del yo y del otro; esto tiene implicaciones con su desarrollo cultural. Se comprende ahora por qué los discursos pueden posibilitar el tránsito sano

de la agresividad al desarrollo de la consciencia y así prevenir la violencia. Esto permite apreciar el delicado momento pedagógico que determina el camino de la agresividad a la construcción de identidad o a las plataformas de violencias estructuradas de género, pareja, familia o sociedad.

CONCLUSIONES

En este marco de comprensión, y de manera situada las conductas agresivas en los niños son pretextos valiosos para avanzar en el desarrollo, así desde una hetero-regulación donde el profesor avanza enseñando a los niños las mejores y más convenientes formas de abordar las situaciones agresivas, guía con el acompañamiento, la confianza, el afecto y el diálogo en un proceso de co-regulación, para finalmente y después de muchas experiencias apoyar el proceso de autorregulación. Este es un transcurso de mediación pedagógica que implica ese saber, y luego ese saber hacer del maestro, en un acto social, afectivo, cognitivo y ético, que conduce a la empatía como esa capacidad de comprender lo que siente y piensa el otro, desde un yo diferenciado que se está construyendo en relación al otro y lo otro.

El desarrollo de la consciencia en situaciones de agresividad es la base para la autorregulación, la empatía y el pensamiento crítico, por ello el rol del maestro en las primeras edades es fundamental, comprender que de una consciencia básica se avanza a la simbólica, que esto requiere un proceso socialmente mediado, dialéctico y relacional, que aporta significativamente en la toma de decisiones desde las edades más tempranas: 4 o 5 años en adelante, donde el niño reorganiza poco a poco sus ideas y representaciones, dando lugar a nuevas formas de responder a la agresión gracias a su maduración neurobiológica y la interacción social.

Donde hay interacción puede surgir la agresión, pero también hay lugar para el diálogo, los límites y la reflexión. La libertad se distingue de “un dejar hacer lo que quiera”, a un ejercicio que implica guiar al niño a reconocer su responsabilidad individual, de hacerse cargo de su propio bienestar, tan necesario para su presente como para su futuro, como ser humano, en pareja, en familia, en comunidad y en sociedad.

Una pedagogía que asuma la agresividad infantil como configuración simbólica en la identidad del niño y de la niña, estará encaminada a enseñar desde la infancia a vivir experiencias de libertad en el equilibrio del respeto mutuo, a comunicarse abiertamente y a validar las emociones y los límites del otro, a reconocer los códigos y rituales que los niños construyen en interacción con los otros en situaciones donde surge la agresividad, una pedagogía que no enseña la culpa, sino la responsabilidad, que ni el perdón, ni la culpa justifican el maltrato.

La familia y con ello, todas las condiciones que la configuran, se constituye en el primer escenario de aprendizaje de hegemonía, mando y poder. El niño inmerso en este contexto y a través de sus construcciones subjetivas aprende a relacionarse desde las condiciones que encuentra en casa, se percata quién es el que manda o decide en el hogar y bajo qué formas lo hace. Así, cuando en la familia, hay una tendencia a los estilos rígidos, autoritarios o intimidantes para conseguir lo que se desea, el niño muy pronto aprende que para que funcionen las cosas es necesario y válido utilizar el poder y el control, generalmente a partir de la fuerza o la violencia. En otros casos el niño desde su hogar se ve condicionado a asumir un papel de sumisión frente al de poder de los padres, o en ocasiones visualiza que mamá también se encuentra del lugar de los sumisos y obedientes, bajo una única posibilidad de ser y estar: aguantar. Ahora bien, el otro extremo, la sobreprotección conduce al niño a identificarse con relaciones de dependencia también aprendidas en la infancia.

El niño es un sujeto de afectos, pero en ese mismo desarrollo, va consolidando también la elección a querer y ser querido desde un concepto de libertad del que debe ocuparse no sólo la familia, sino también la escuela, en esa reflexión de aprendizaje que no busca la dependencia: “si me porto bien, entonces me quieren”. Las conductas agresivas en los niños se convierten en ocasiones en condicionantes de afecto,

La etnografía educativa y el interaccionismo simbólico como método posibilitan la lectura e interpretación de los símbolos y códigos que los niños construyen frente a las manifestaciones de agresividad, encontrando alternativas de respuesta que dinamizan sus relaciones en una sana convivencia en donde los límites, los espacios propios, el elegir y ser elegidos son acuerdos entre iguales que tienen sentido para los niños y niñas.

En el escenario cultural con su influencia en escuela y comunidad también se aprende la sumisión y el dominio, puesto que persiste una cultura patriarcal, a través de los roles de género y la predominancia del “más fuerte”, el niño o la niña muy pronto nota que el más fuerte, o el que más grita o golpea es el que domina, en casa generalmente es el padre o padrastro, inclusive el abuelo, en ocasiones puede ser la madre también, a él le toca ser el que se somete y “el miedoso”, pero en la escuela, en el barrio busca protagonismo, busca ser el fuerte, el temido, el que obtiene lo que quiere a la fuerza reaccionando con agresividad. La Pedagogía tiene grandes retos desde sus propósitos en tanto que al considerar la influencia de la cultura y con ello el poder que los medios y redes sociales ejerce sobre los niños y jóvenes, está llamada desarrollar un pensamiento crítico, y ello comienza con la participación y la reflexión desde la primera infancia. En un momento donde la dominación y la sumisión se relacionan con el amor y a la vez con la violencia, muchos elementos normalizados y proyectados terminan alejando a los niños y jóvenes de su auténtico bienestar.

Los discursos y las formas de comunicación verbal y no verbal encarnan poder, los niños no son ajenos a sus impactos, pues el lenguaje, la palabra, los gestos dicen mucho, aprueban o desaprueban. Lo que se narra sitúa de alguna manera tanto al niño como al docente: en ese “deber ser”, que está lleno de condiciones y que a través de los discursos van configurando un prototipo de niño, en ocasiones que aprende la sumisión, la complacencia y también la dominación en comportamientos desdibujados de rebeldía, resistencia u obediencia. En actos tan sutiles como la aprobación o desaprobación hasta la agresión y actos de violencia psicológica y física. Es justamente la mediación pedagógica basada en el afecto y la comprensión la que posibilita que el niño pueda contemplar muchas formas de ser y estar en el mundo, más allá de la dicotomía cerrada de dominar o someterse, contemplando otras formas de relacionarse con el otro y con lo otro, basadas en la consciencia y la libertad que le permita configurar su identidad y desarrollarse integralmente.

Conflicto de intereses:

Las autoras declaran no incurrir en ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Adler, A. (1930). *La psicología individual y la escuela*. https://www.academia.edu/16553912/Adler_Alfred_1930_La_psicolog%C3%ADa_individual_y_la_escuela
- Bandura, A. y Ribes, E. (1975). *Modificación de Conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. Trillas. <https://www.studocu.com/pe/document/universidad-peruana-los-andes/psicologia-general/bandura-a-ribes-inesta-e-1975-modificacion-de-conducta-analisis-de-la-agresion-y-de-lincuencia/96473556?sid=b87a1c09-5782-40a8-8a4f-414c58b5617d1784989204>
- Barbero, I. (2018). Conceptualización teórica de la agresividad: definición, autores, teorías y consecuencias. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 38, 39-56. <https://educacionyfuturo.com/article/view/8101>
- Blanco, N. J., Acosta, J. I. y Romero, M. F. (2024). La diversidad familiar y su influencia en las habilidades sociales de los niños y niñas de 3 a 4 años : The family diversity and its influence on the social skills of boys and girls aged 3 to 4 years. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(4), 57 – 70. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2230>
- Bonilla, E. y Rodríguez P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. Investigación en Ciencias Sociales*. Grupo Editorial Norma. <https://download.e-bookshelf.de/download/0003/7557/68/L-G-0003755768-0007688691.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://www.hup.harvard.edu/books/9780674224575>
- Bravo, H., Orozco, M. y Ruvalcaba, N. (2018). *Introducción al modelo ecológico del desarrollo humano. In book: Salud Mental. Investigación y reflexiones sobre el ejercicio profesional*. Publisher: Amate. University of Guadalajara. https://www.researchgate.net/publication/328584009_Introduccion_al_modelo_ecologico_del_desarrollo_humano
- Carpio-Anyosa, J. (2024). Identidad cultural y lingüística de estudiantes de educación básica: una revisión sistemática. *PURIQ*, 6, 1-11. <https://revistas.unah.edu.pe/index.php/puriq/article/view/700/896>
- De Zubiría, M. (1994). *Tratado de pedagogía conceptual: Los modelos pedagógicos*. Fundación Alberto Merani. https://upaeponline-educacion-virtual.fandom.com/es/wiki/DE_ZUBIRIA,_Miguel_Pedagog%C3%ADa_Conceptual
- Dolto, F. (1984). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Paidós. <https://mediacionartistica.org/wp-content/uploads/2014/10/dolto-franc3a7ois-la-imagen-inconsciente-del-cuerpo-ed-paidc3b3s.pdf>
- Farfán, D., Huerto-Caquí, E., Asto-Huamaní, A. Y., Sanabria-Rojas, L. G., Sánchez-Glorio, J. F., Lizandro-Crispín, R., Dra. Luis Carmelo, Fuertes-Meza y Farfán-Pimentel, J. F. (2023). Aporte de la Hermenéutica y la Fenomenología en la Investigación: Una reflexión teórica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 4064-4075. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6466
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. Buenos Aires. <https://www.philosophia.cl/biblioteca/freud/Freud%20-%201920%20-%20Mas%20alla%20del%20principio%20del%20placer.pdf>
- Fromm, E. (1998). *Anatomía de la destructividad humana*. Siglo XXI. https://www.sigloxxieditores.com/libro/anatomia-de-la-destructividad-humana_51821/
- Herrera-López, M., Romera, E. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados Bullying and cyberbullying in Colombia; co-occurrence in adolescent schoolchildren. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 163-172. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Lacan, J. (1981). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 1: Los escritos técnicos de Freud (1953-1954)* (J. Sucre, Trad.). Paidós. <https://www.praxislacaniana.it/wp-content/uploads/2021/08/seminario.pdf>

Lorenz, K. (2005). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. Siglo XXI Editores. https://books.google.es/books?id=MILWMeb3_uYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Mejía, M. R. (2011). Educación en las globalizaciones. Universidad de Ciencias y Humanidades. <https://repositorio.uch.edu.pe/server/api/core/bitstreams/edfdceec-cc67-4997-9dd3-1f9b16095f61/content>

Meirieu, P. (2001). *La opción de educar: Ética y pedagogía*. Octaedro.

Papalia, D., Feldman, R. y Martorell, G. (2021). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill. <https://psicologoseducativosgeneracion20172021.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/papalia-feldman-desarrollo-humano-12a-ed2.pdf>

Rodriguez, S. K. y García, N. S. (2024). Camino hacia la inclusión educativa: Beneficio para todos. *Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(32), 511 -. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.741>

Vasco, C. E. (2015). Distintas formas de producir conocimiento en la Educación Popular. *Educación y Ciudad*, 22, 113-128. <https://doi.org/10.36737/01230425.n22.91>

Zuluaga, O. L. (1999). Pedagogía e historia: La pedagogía de la práctica pedagógica. https://www.academia.edu/17615387/Pedagogia_e_historia_Zuluaga