





| | | | | | | | | | |
|---|---|----------------|----------|-----------------|-------------|---------------|--|---|---|
|  | GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS | | | | | |  ISO 9001 SC 7384-1 |  GP 205-1 |  CERTIFIED MANAGEMENT SYSTEM CO-SC 7384-1 |
| | CARTA DE AUTORIZACIÓN | | | | | | | | |
| CÓDIGO | AP-BIB-FO-06 | VERSIÓN | 1 | VIGENCIA | 2014 | PÁGINA | 1 de 2 | | |

Neiva, 11 de Noviembre de 2015

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

ADRIANA MILENA ARRIGUÍ TORRES _____, con C.C. No. 1.110'458.544 _____,

MAGDA LORENA ARRIGUÍ TORRES _____, con C.C. No. 26'543.434 _____,

_____, con C.C. No. _____,

_____, con C.C. No. _____,

autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado o _____

titulado REPRESENTACIONES SOCIALES DE NIÑOS Y NIÑAS DEL MUNICIPIO DE EL PITAL ACERCA DE LA PAZ Y LA VIOLENCIA

presentado y aprobado en el año 2015 como requisito para optar al título de

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ _____;

autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales "open access" y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.

• Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.



GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS

CARTA DE AUTORIZACIÓN



| | | | | | | | |
|---------------|---------------------|----------------|----------|-----------------|-------------|---------------|---------------|
| CÓDIGO | AP-BIB-FO-06 | VERSIÓN | 1 | VIGENCIA | 2014 | PÁGINA | 2 de 2 |
|---------------|---------------------|----------------|----------|-----------------|-------------|---------------|---------------|

- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.





De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:
Firma:
110458544 Elague.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:
Firma: _____

EL AUTOR/ESTUDIANTE:
Firma:
26543734 El Pital

EL AUTOR/ESTUDIANTE:
Firma: _____

| | | | | | | | |
|---|---|----------------|----------|-----------------|-------------|---------------|---|
|  | GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS | | | | | |    |
| | DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO | | | | | | |
| CÓDIGO | AP-BIB-FO-07 | VERSIÓN | 1 | VIGENCIA | 2014 | PÁGINA | 1 de 3 |

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: REPRESENTACIONES SOCIALES DE NIÑOS Y NIÑAS DEL MUNICIPIO DE EL PITAL ACERCA DE LA PAZ Y LA VIOLENCIA

AUTOR O AUTORES:

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------------|--------------------------------|
| ARRIGUÍ TORRES ARRIGUÍ TORRES | ADRIANA MILENA MAGDA LORENA |

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| OVIEDO CÓRDOBA | MYRIAM |

ASESOR (ES):

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| OVIEDO CÓRDOBA | MYRIAM |

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

FACULTAD: DE EDUCACIÓN

PROGRAMA O POSGRADO: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

CIUDAD: NEIVA **AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2015 **NÚMERO DE PÁGINAS:** 280

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas X Fotografías X Grabaciones en discos ___ Ilustraciones en general ___ Grabados ___ Láminas ___
Litografías ___ Mapas X Música impresa ___ Planos ___ Retratos ___ Sin ilustraciones ___ Tablas o Cuadros X

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

MATERIAL ANEXO:

PREMIO O DISTINCIÓN (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*): Meritoria

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS

DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO



CÓDIGO

AP-BIB-FO-07

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 3

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

| <u>Español</u> | <u>Inglés</u> | <u>Español</u> | <u>Inglés</u> |
|--------------------------|-----------------------|----------------|---------------|
| 1. <u>Paz</u> | <u>Paces</u> | 6. _____ | _____ |
| 2. <u>Violencia</u> | <u>Violence</u> | 7. _____ | _____ |
| 3. <u>Representación</u> | <u>Representation</u> | 8. _____ | _____ |
| 4. _____ | _____ | 9. _____ | _____ |
| 5. _____ | _____ | 10. _____ | _____ |

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)





En la actualidad se puede decir que las exigencias de la sociedad civil por la paz se han fortalecido y se escuchan voces de los movimientos sociales y de la ciudadanía en general, en pro de un escenario que ponga fin a las confrontaciones y de lugar a espacios de paz. Temas relacionados con la paz, la guerra, la violencia, hacen parte de las conversaciones cotidianas y de los mensajes a los que son expuestos niños y niñas a través de los medios de comunicación. Sin embargo no conocemos cuales son las representaciones sociales que ellos y ellas han construido en torno a estos temas.

Teniendo como referencia lo anterior, la Maestría en Educación y Cultura de Paz, consideró de vital importancia adelantar un macro – proyecto de investigación el cual, se propuso identificar y comprender las Representaciones Sociales de Niños y Niñas del Huila, Putumayo y Caquetá acerca de la Paz y la Violencia. Surge además, del interés por generar conocimiento en torno a la paz en regiones fuertemente afectadas por el conflicto armado en Colombia.

El macro – proyecto citado abordó la pregunta de investigación: ¿Cuáles Son Las Representaciones Sociales sobre paz y violencia de niños y niñas del Huila, Putumayo y Caquetá? Se definió como un estudio de corte cualitativo y contó con la participación de 150 niños y niñas entre los 12 a 14 años distribuidos en 7 municipios de tres departamentos y con la vinculación de 20 investigadores y 2 docentes.

El abordaje de estos temas desde la investigación requiere de un enfoque no tradicional, por esta razón la propuesta investigativa es desarrollada desde un modelo cualitativo, haciendo énfasis en las narrativas como método central, sin desconocer la posibilidad de hacer complementaciones desde otros abordajes como la etnografía.

De manera particular, el equipo de investigación que presenta este informe, asumió como parte del macro – proyecto el estudio de las representaciones sociales que sobre paz y violencia tienen los niños y niñas del municipio de El Pital Huila.

| | | | | | | | |
|---|--|----------------|----------|-----------------|-------------|---------------|---|
|  | GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS | | | | | |    |
| | DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO | | | | | | |
| CÓDIGO | AP-BIB-FO-07 | VERSIÓN | 1 | VIGENCIA | 2014 | PÁGINA | 3 de 3 |

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

Today we can say that the demands of civil society for peace have been strengthened and voices of social movements and the general public are heard in favor of a scenario to end the confrontations and rise to spaces of peace. Related to peace, war, violence, issues are part of everyday conversations and messages that children are exposed through the media. But we do not know what the social representations within which they have built around these issues.

With reference to the above, the Master of Education and Culture of Peace, considered vital to advance a macro - research project which, I set out to identify and understand the social representations of Children of Huila, Putumayo and Caqueta about Peace and Violence. Surge addition, the interest in generating knowledge about peace in regions strongly affected by the armed conflict in Colombia.

The macro - quoted project addressed the research question: What are the social representations on peace and violence of children of Huila, Putumayo and Caqueta? It was defined as a qualitative study and included the participation of 150 children between 12 and 14 years distributed in 7 municipalities of three departments and with the involvement of 20 researchers and 2 teachers.

Addressing these issues from the research requires a non-traditional approach, which is why the research proposal is developed from a qualitative model, emphasizing the narrative as a central method, while recognizing the possibility of complementation from other approaches such as ethnography.

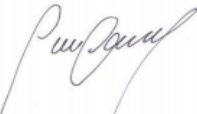
In particular, the research team presented this report, assumed as part of the macro - project studying the social representations on peace and violence are children of the municipality of El Pital Huila.

APROBACION DE LA TESIS


Nombre Presidente Jurado: **GINA MARCELA ORDOÑEZ ANDRADE**

Firma: 

Nombre Jurado: **JUAN CARLOS AMADOR BAQUIRO**

Firma: 

Nombre Jurado: **LUZ STELLA GONZALEZ SALAMANCA**

Firma: 

**Representaciones Sociales de Niños y Niñas del Municipio del Pital acerca de la Paz y la
Violencia**

Adriana Milena Arrigúí Torres

Magda Lorena Arrigúí Torres

Maestría en Educación y Cultura de Paz

Facultad de Educación

Universidad Surcolombiana

Neiva - Huila

2015

**Representaciones Sociales de Niños y Niñas del Municipio del Pital acerca de la Paz y la
Violencia**

Adriana Milena Arrigúí Torres

Magda Lorena Arrigúí Torres

Asesora de Trabajo de Grado

Myriam Oviedo Córdoba

Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de

Magister en Educación y Cultura de Paz

Maestría en Educación y Cultura de Paz

Facultad de Educación

Universidad Surcolombiana

Neiva - Huila

2015

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Neiva, Octubre de 2015

Dedicamos de manera especial este trabajo

A Dios, por su inmensa misericordia y amor para conmigo. Quien me dio la fe, la fortaleza y la esperanza para terminar este trabajo.

... a mi esposo Fabián y a mi hijo Sebastián, por su amor, ánimo y apoyo incondicional, que recibí de ellos durante todo este periodo...

... a mi mamita Nancy y a mi papito Agustín, quienes son mis pilares y mi ejemplo a seguir. A ellos por la confianza que han depositado en mí y por su incansable apoyo...

... a mis hermanos Lorena, Eliseth y Edwin, consejeros y compañeros, que a diario me comprenden y me apoyan en la lucha por mis sueños.

Amigos y demás, Infinidad de gratitud.

Adriana Milena

A Dios, por haberme dado la vida y permitirme llegar hasta este momento tan importante de mi formación profesional.

A mi esposo Carlos, a él especialmente le dedico esta Tesis. Por su paciencia, por su comprensión, por su amor, por ser tal como es,... porque lo amo. Es la persona que directamente ha sufrido las consecuencias del trabajo realizado.

A mis hijos Alejandro y Carlos que su nacimiento ha coincidido con el final de la tesis. Son mi referencia para el presente y para el futuro... los amo.

A mi papi Agustín y mi mami Nancy, por su comprensión y ayuda en los buenos y malos momentos. Me han enseñado a encarar las adversidades sin perder nunca la dignidad ni desfallecer en el intento. Me han dado todo lo que soy como persona, mis valores, mis principios, mi perseverancia y mi empeño, y todo ello con una gran dosis de amor y sin pedir nunca nada a cambio.

Para mis hermanos Elizeth, Edwin que son mis amigos, compañeros y motivo de ejemplo. Y especialmente a ti hermanita Adriana te dedico todo este trabajo que fue acompañado de lucha, tristeza, llanto pero mucho amor de hermanas que nos permitió llegar hasta este punto juntas.

¡Gracias!

Magda Lorena

CONTENIDO

| | |
|---|-----------|
| RESUMEN DEL PROYECTO..... | 11 |
| INTRODUCCIÓN | 13 |
| Capítulo 1: Descripción del problema de investigación | 16 |
| 1.1. Planteamiento del problema y justificación..... | 16 |
| 1.2. Justificación | 27 |
| 1.3. Objetivos | 29 |
| 1.3.1. Objetivo General..... | 29 |
| 1.3.2. Objetivos Específicos..... | 29 |
| Capítulo 2: Antecedentes y Referente Conceptual | 30 |
| 2.1. Antecedentes de investigación..... | 30 |
| 3.1.1. Estudios sobre paz, guerra y violencia: Plano Internacional | 32 |
| 3.1.2. Estudios sobre la violencia en niños y niñas en instituciones educativas..... | 34 |
| 3.1.3. Estudios sobre la paz en niños y niñas e instituciones educativas..... | 41 |
| 3.1.4. Estudios sobre violencia, paz e inseguridad en comunidades afectadas por la violencia armada..... | 44 |
| 3.1.5. Estudios sobre conflicto armado y paz en Colombia..... | 49 |
| 3.1.6. Estudios sobre representaciones sociales de paz, guerra y violencia..... | 54 |
| 3.1.7. Estudios sobre las representaciones sociales en el ámbito educativo | 60 |
| 2.2. Referente conceptual..... | 63 |
| 3.1.8. ¿Qué es Paz? | 63 |
| 3.1.9. Percepciones y teorías de violencia. | 75 |
| 3.1.10. Las Representaciones Sociales..... | 79 |
| Capítulo 3: Metodología del estudio..... | 84 |
| 3.2. Diseño de investigación | 85 |
| 3.3. Población..... | 86 |
| 3.4. Categorías de análisis..... | 87 |
| 3.5. Estrategia de recolección de la información | 89 |

| | | |
|-----------------------------------|--|------------|
| 3.5.1. | Momentos para la recolección de la información. | 89 |
| 3.5.2. | Técnicas de recolección de la información. | 94 |
| 3.6. | Estrategia de sistematización | 96 |
| 3.7. | Elaboración del texto comprensivo..... | 105 |
| 3.8. | Validez del estudio..... | 106 |
| Capítulo 4: Hallazgos..... | | 107 |
| 4.1. | Texto Descriptivo..... | 108 |
| 4.1.1. | Descripción de los Escenarios. | 108 |
| 4.1.2. | Descripción de los Actores. | 119 |
| 4.1.3. | La paz en la familia desde las voces de los niños y las niñas. | 123 |
| 4.1.4. | La paz en la escuela desde las voces de los niños y las niñas. | 131 |
| 4.1.5. | La paz en la comunidad desde las voces de los niños y las niñas..... | 135 |
| 4.1.6. | La violencia en la familia desde las voces de los niños y las niñas. | 145 |
| 4.1.7. | La violencia en la escuela desde las voces de los niños y las niñas..... | 152 |
| 4.1.8. | La violencia en la comunidad desde las voces de los niños y las niñas..... | 158 |
| 4.2. | Texto interpretativo..... | 165 |
| 4.2.1. | De la Paz en la familia categorías axiales..... | 165 |
| 4.2.2. | De la Paz en la escuela categorías axiales | 172 |
| 4.2.3. | De la paz en la comunidad categorías axiales..... | 179 |
| 4.2.4. | De la violencia en la familia categorías axiales | 187 |
| 4.2.5. | De la violencia en la escuela categorías axiales..... | 198 |
| 4.2.6. | De la violencia en la comunidad categorías axiales..... | 209 |
| 4.2.7. | Categorías emergentes | 221 |
| 4.3. | Texto Comprensivo..... | 226 |
| 4.3.1. | De las categorías axiales de Paz a la categoría selectiva | 226 |
| 4.3.2. | De las categorías axiales de Violencia a la categoría selectiva | 241 |
| CONCLUSIONES..... | | 264 |
| REFERENCIAS..... | | 268 |

Lista de tablas

| | |
|---|-----------|
| Tabla 1 <i>Categorías de análisis e indicadores</i> | 88 |
| Tabla 2 <i>Nombres y preguntas generadoras de cada taller</i> | 90 |
| Tabla 3 <i>Momentos de los talleres lúdicos</i> | 91 |
| Tabla 4 <i>Codificación de dinámicas y actividades utilizadas / talleres</i> | 92 |
| Tabla 5 <i>Dinámicas y actividades utilizadas / entrevista</i> | 93 |
| Tabla 6 <i>Codificación de las niñas y los niños</i> | 97 |
| Tabla 7 <i>Codificación del texto por categoría</i> | 99 |

Lista de figuras

| | |
|---|------------|
| Figura 1. Triángulo de la Violencia – Johan Galtung | 77 |
| Figura 2. Codificación abierta, categoría: violencia en la escuela..... | 101 |
| Figura 3. Categoría Axial: Herir con la palabra, Violencia en la escuela | 102 |
| Figura 4. Categoría Selectiva: Daño – Indefensión, Violencia en la familia | 104 |
| Figura 5. Mapa del Departamento del Huila..... | 109 |
| Figura 6. Mapa del Municipio de El Pital..... | 116 |
| Figura 7. Gestos de Paz | 127 |
| Figura 8. Recorte en cartelera familia feliz | 127 |
| Figura 9. Corazón | 128 |
| Figura 10. Paisaje..... | 129 |
| Figura 11. Explicación de cartel de paz | 130 |

| | |
|---|------------|
| Figura 12. Perdón..... | 132 |
| Figura 13. Cartelera Paz | 133 |
| Figura 14. Paz es amor | 136 |
| Figura 15. Paloma con corazón sonriente..... | 137 |
| Figura 16. Una sonrisa..... | 138 |
| Figura 17. La felicidad..... | 139 |
| Figura 18. Cartel de Paz en la Comunidad..... | 141 |
| Figura 19. Cuida la naturaleza | 142 |
| Figura 20. Una semilla..... | 143 |
| Figura 21. La paloma es libertad..... | 145 |
| Figura 22. Violencia en la Familia..... | 150 |
| Figura 23. Violencia en la Comunidad..... | 161 |
| Figura 24. Categoría Axial. Paz en la Familia. Hablar y pedir perdón | 166 |
| Figura 25. Categoría Axial. Paz en la Familia. Estar con Dios..... | 168 |
| Figura 26. Categoría Axial. Paz en la Familia. Convivir en familia | 169 |
| Figura 27. Categoría Axial. Paz en la Familia. Expresar sentimientos y enseñar | 171 |
| Figura 28. Categoría Axial. Paz en la Escuela. Perdón y relaciones cordiales..... | 173 |
| Figura 29. Categoría Axial. Paz en la Escuela. Buen estudiante | 175 |
| Figura 30. Categoría Axial. Paz en la Escuela. Colaboración con los compañeros | 176 |
| Figura 31. Categoría Axial. Paz en la Escuela. Vigilar y hacer anotaciones | 178 |
| Figura 32. Categoría Axial. Paz en la comunidad. Corazón y amor para disfrutar | 180 |
| Figura 33. Categoría Axial. Paz en la Comunidad. Vivir felices en comunidad | 182 |
| Figura 34. Categoría Axial. Paz en la Comunidad. Estar con Dios..... | 183 |

| | |
|---|------------|
| Figura 35. Categoría Axial. Paz en la Comunidad. Cuidar la naturaleza | 184 |
| Figura 36. Categoría Axial. Paz en la Comunidad. Hablar y Pedir perdón..... | 186 |
| Figura 37. Categoría Axial. Violencia en la familia. Abandono de los padres | 188 |
| Figura 38. Categoría Axial. Violencia en la Familia. Cuerpo maltratado..... | 190 |
| Figura 39. Categoría Axial. Violencia en la Familia. Herir con las palabras..... | 192 |
| Figura 40. Categoría Axial. Violencia en la Familia. Aborto..... | 194 |
| Figura 41. Categoría Axial. Violencia en la Familia. Papá borracho produce daño..... | 195 |
| Figura 42. Categoría Axial. Violencia en la Familia. Muerte | 197 |
| Figura 43. Categoría Axial. Violencia en la Escuela. Peleas y Golpes | 199 |
| Figura 44. Categoría Axial. Violencia en la Escuela. Herir con la palabra..... | 201 |
| Figura 45. Categoría Axial. Violencia en la Escuela. Uso de sobrenombres | 203 |
| Figura 46. Categoría Axial. Violencia en la Escuela. Acoso e Intimidación..... | 204 |
| Figura 47. Categoría Axial. Violencia en la Escuela. Falta de amigos | 206 |
| Figura 48. Categoría Axial. Violencia en la Escuela. Reírse de los otros..... | 208 |
| Figura 49. Categoría Axial. Violencia en la Comunidad. Intimidación por grupos armados | 210 |
| Figura 50. Categoría Axial. Violencia en la Comunidad. Lastimar con la palabra | 212 |
| Figura 51. Categoría Axial. Violencia en la Comunidad. Cuerpo maltratado..... | 213 |
| Figura 52. Categoría Axial. Violencia en la Comunidad. Hacer el mal | 216 |
| Figura 53. Categoría Axial. Violencia en la Comunidad. Consumir Droga | 217 |
| Figura 54. Categoría Axial. Violencia en la Comunidad. Daño ambiental | 219 |
| Figura 55. Categoría emergente. Pobreza y Necesidades hacia la familia | 222 |
| Figura 56. Categoría emergente. Pobreza y Necesidades hacia la comunidad | 224 |

| | |
|--|------------|
| Figura 57. Categoría emergente. Yo sólo he vivido la violencia, hacia la comunidad | 225 |
| Figura 58. Núcleo Central de RS de Paz..... | 228 |
| Figura 59. Componente actitudinal e informacional de la RS de Paz en la Familia | 230 |
| Figura 60. Campo de representación de RS de Paz en la Familia..... | 233 |
| Figura 61. Componente Actitudinal e Informacional de las RS de la paz en la escuela | 235 |
| Figura 62. Campo de Representación de la RS de Paz en la Escuela | 237 |
| Figura 63. Componente actitudinal e informacional de la RS de Paz en la Comunidad ... | 239 |
| Figura 64. Campo de representación de la RS de Paz en la Comunidad | 241 |
| Figura 65. Núcleo central de RS de Violencia | 243 |
| Figura 66. Componente actitudinal e Informacional de la RS de Violencia en la Familia | 245 |
| Figura 67. Campo de representación de RS de Violencia en la Familia. | 251 |
| Figura 68. Componente actitudinal e informacional de la RS de violencia en la escuela . | 253 |
| Figura 69. Campo de Representación de la RS de Violencia en la Escuela..... | 257 |
| Figura 70. Componente actitudinal e informacional de la RS de Violencia en la Comunidad | 258 |
| Figura 71. Campo de representación de la RS de Violencia en la Comunidad..... | 263 |

RESUMEN DEL PROYECTO

En la actualidad se puede decir que las exigencias de la sociedad civil por la paz se han fortalecido y se escuchan voces de los movimientos sociales y de la ciudadanía en general, en pro de un escenario que ponga fin a las confrontaciones y de lugar a espacios de paz. Temas relacionados con la paz, la guerra, la violencia, hacen parte de las conversaciones cotidianas y de los mensajes a los que son expuestos niños y niñas a través de los medios de comunicación. Sin embargo no conocemos cuales son las representaciones sociales que ellos y ellas han construido en torno a estos temas.

Teniendo como referencia lo anterior, la Maestría en Educación y Cultura de Paz, consideró de vital importancia adelantar un macro – proyecto de investigación el cual, se propuso identificar y comprender las Representaciones Sociales de Niños y Niñas del Huila, Putumayo y Caquetá acerca de la Paz y la Violencia. Surge además, del interés por generar conocimiento en torno a la paz en regiones fuertemente afectadas por el conflicto armado en Colombia.

El macro – proyecto citado abordó la pregunta de investigación: ¿Cuáles Son Las Representaciones Sociales sobre paz y violencia de niños y niñas del Huila, Putumayo y Caquetá? Se definió como un estudio de corte cualitativo y contó con la participación de 150 niños y niñas entre los 12 a 14 años distribuidos en 7 municipios de tres departamentos y con la vinculación de 20 investigadores y 2 docentes.

El abordaje de estos temas desde la investigación requiere de un enfoque no tradicional, por esta razón la propuesta investigativa es desarrollada desde un modelo cualitativo, haciendo

énfasis en las narrativas como método central, sin desconocer la posibilidad de hacer complementaciones desde otros abordajes como la etnografía.

De manera particular, el equipo de investigación que presenta este informe, asumió como parte del macro – proyecto el estudio de las representaciones sociales que sobre paz y violencia tienen los niños y niñas del municipio de El Pital Huila.

Palabras Clave: paz, violencia, representaciones sociales, niños, niñas, escuela, familia, comunidad

INTRODUCCIÓN

La presente investigación forma parte del macro – proyecto¹ de investigación denominado “Representaciones Sociales de Niños y Niñas del Huila, Putumayo y Caquetá acerca de la Paz y la Violencia”, desarrollada al interior de la Maestría en Educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana. El estudio en mención optó por un enfoque cualitativo y contó con la participación de 150 niños y niñas entre los 12 a 14 años distribuidos en 7 municipios de tres departamentos y con la vinculación de 20 investigadores (estudiantes de la maestría en mención) y 2 docentes.

Es necesario advertir al lector que al tratarse de un macro proyecto este trabajo comparte con los demás proyectos que lo constituyen: el problema de investigación, los objetivos, el referente conceptual y el diseño metodológico. Estos elementos adquieren algunas particularidades dependiendo de la localización geográfica de cada uno.

Específicamente este documento presenta el informe final del trabajo desarrollado en el municipio de El Pital en el departamento del Huila, por tanto, construyó conocimiento en torno al significado de Representaciones Sociales (RS) de Paz y Violencia que poseen niñas y niños de 12 a 14 años de edad de esta localidad.

Este municipio se encuentra ubicado en la parte sur occidental del departamento, sobre el ramal de la Cordillera Central hasta la fosa del río Magdalena, dentro de la zona de influencia del Macizo Colombiano y de la Zona amortiguadora del Parque Nacional Natural Puracé.

¹ En el marco de la Maestría en Educación y Cultura de Paz se entiende por macro proyecto de investigación un estudio con un objeto de indagación común el cual se aborda en diferentes escenarios según la localización laboral de los investigadores.

Para comprender el significado de las Representaciones Sociales que las niñas y los niños de 12 a 14 años de edad, escolarizados, del municipio de El Pital, tienen sobre la paz y la violencia, se eligió para su realización el enfoque cualitativo (Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber, Narrative Research., 1998) y el diseño narrativo. Creswell (2005) señala que el diseño narrativo en diversas ocasiones es un esquema de investigación, pero también es una forma de intervención, ya que el contar una historia ayuda a procesar cuestiones que no estaban claras. Se contó con la participación de 16 actores sociales, entre niños y niñas de la zona urbana del municipio de El Pital, pertenecientes a dos instituciones educativas, una de carácter oficial y otra privada.

La información se recolectó mediante técnicas propias del enfoque cualitativo implementadas a través de talleres grupales, testimonios, artefactos, observaciones y entrevistas. Toda la información fue grabada mediante los respectivos protocolos de registro audiovisuales. Para indagar sobre las Representaciones Sociales de Paz y Violencia, la investigación se centró en tres ámbitos: Familia, Comunidad y ámbito Escolar.

El texto completo del trabajo está dividido en 4 capítulos. El capítulo uno hace la descripción del problema de investigación, justificación y objetivos. El segundo capítulo presenta el análisis de los antecedentes y el referente teórico. Los antecedentes evidencian que la indagación sobre RS de paz y violencia es aún insuficiente en el contexto y en el referente teórico se plantean los conceptos que guiaron el estudio, el primer planteamiento es denominado: ¿Qué es Paz?, donde se presenta las nociones de la paz, luego las percepciones y teorías de violencia y al finalizar el capítulo, las teorías sobre representaciones sociales.

En el capítulo tres destinado a la metodología se dan a conocer las razones por las cuales el enfoque cualitativo, en su dimensión hermenéutica, orientó las fases de diseño, elección de la

población, recolección, sistematización y análisis de los relatos sobre las RS de las niñas y los niños. Se empleó el software Atlas Ti para el análisis cualitativo del texto transcrito de los relatos de los actores, usada como herramienta para organizar, reagrupar y gestionar los datos recolectados de manera creativa.

Posteriormente, se realiza la fase de teorización siguiendo a Strauss y Corbin (2002), fase que permite construir significados con base a la relación de los relatos recogidos por los actores sociales y otros datos; los cuales constituyen, a criterio de estos autores, un modelo teórico-explicativo que sirve para expresar e interpretar un fenómeno determinado, la formulación de una categoría central que pudiera recoger la idea conceptual bajo la cual se agruparán todos los elementos de las categorías axiales generadas en el segundo momento de la investigación, permite dar un nombre al fenómeno que explica las representaciones sociales de paz y violencia de las niñas y los niños de 12 a 14 años de edad, escolarizados del municipio de El Pital.

En el capítulo de hallazgos se exponen textos elaborados para cada representación social de paz y violencia de las niñas y los niños, este se construyó otorgando sentido a cada una de las narraciones, permitiendo develar el sentido otorgado por los actores.

Capítulo 1: Descripción del problema de investigación

1.1. Planteamiento del problema y justificación

La violencia y la búsqueda de la paz ha sido una constante en la historia colombiana. Así, la violencia propia de la conquista y colonización española, generó formas de resistencia indígena que antecedieron a la rebelión antiesclavista de los cimarrones durante la colonia, las cuales culminaron en la conformación de palenques, considerados zonas liberadas o repúblicas independientes. Posteriormente, también en la colonia, la revolución de los comuneros, librada por campesinos, esclavos, artesanos y criollos contra el régimen hispano-colonial preparó el camino para las guerras por las luchas por la independencia nacional (Sánchez, 2000).

No obstante los problemas de exclusión no resueltos con el triunfo independentista generaron una fuerte tendencia al empleo sistemático de la violencia en las relaciones políticas. Así a lo largo de casi dos siglos, la política se hizo con el apoyo de las armas². El contradictor político fue visto como un enemigo al que había que derrotar o eliminar³ dilucidando de esta manera la hegemonía partidista y resolviendo de paso pugnas personales. A mediados del Siglo XX se visualiza una guerra campesina y de los partidos liberal y conservador. A mediados del

² Durante el siglo XIX fueron frecuentes las revueltas internas de los Estados Federales. Además, entre 1812 y 1886 se desarrollaron en el país nueve guerras civiles de alcance nacional catorce de carácter regional e innumerables revueltas. Así, la Guerra de los Mil Días, la última del siglo XIX, culminó en 1902. (Ver Zambrano, F. Las guerras civiles. En <http://www.conexioncolombia.com/las-guerras-civiles.html>. Consultado el 21 de Agosto de 2015)

siglo XX, se visibiliza un periodo denominado La Violencia en el cual surge en el enfrentamiento entre diferentes grupos armados y las Fuerzas de Seguridad del Estado. Este periodo de la vida nacional devastó la sociedad colombiana pues “los grupos involucrados perseguían finalidades a veces genuinamente políticas, otras veces genuinamente criminales...” (Rehn, 2014). La instauración del Frente Nacional⁴, el cual aparece en la historia nacional como recurso para eliminar la violencia generada por la guerra de guerrillas organizada por grupos y movimientos con inspiración revolucionaria⁵, la cual se ha prolongado hasta nuestros días. En las postrimerías del siglo en mención surgen las violencias del narcotráfico⁶, el paramilitarismo⁷,

⁴ Se conoce como “El Frente Nacional” al acuerdo, entre liberales y conservadores contenido en la declaración de Sitges, firmado el 20 de julio de 1957 por Laureano Gómez (Conservador) y Alberto Lleras (Liberal) en la que se garantiza la convivencia pacífica de los partidos políticos (liberal y conservador) mediante la alternancia del poder del Estado. La periodo entre 1958 y 1974 durante el cual, gracias a una división iba más allá de una simple La alternancia presidencial, implicaba que al partido político al que le tocara el turno de gobernar debía nombrar en el 50% del gabinete ministerial y de todo el aparato estatal, a miembros del otro partido. De esta forma Liberales y Conservadores se dividieron la administración del estado y excluyeron a todos los demás otros movimientos políticos que existentes en Colombia (Mesa, E: 2009).

⁵ La guerrilla inspirada por el comunismo se originó diez años antes de la revolución cubana a finales de 1949 articulada a la resistencia campesina contra la violencia oficial. En esta época surgen las FARC. El nacimiento de las FARC fue punto de partida para otras organizaciones guerrilleras como el M19, el movimiento armado “Ricardo Franco” el EPL (Ejército Popular de Liberación). El ELN (Ejército de Liberación Nacional) aparece un poco antes que las FARC, se da a conocer públicamente el 7 de enero de 1965 surge desde 1960; el Movimiento Revolucionario Liberal, el MOEC (Movimiento Obrero, Estudiantil y Campesino), el PCML, las FALN (Fuerzas Armadas de Liberación), El EPL (Ejército Popular de Liberación), El Frente Unido de Acción Revolucionaria (FUAR)(Ver: Violencia en Colombia:

[/www.uvigo.es/uvigo_gl/DOCUMENTOS/publicacions/Violencia_en_colombia.pdf](http://www.uvigo.es/uvigo_gl/DOCUMENTOS/publicacions/Violencia_en_colombia.pdf)

⁶El término narcotráfico designa el “conjunto de actividades ilegales a través de las cuales se implementa la producción, transporte y comercialización de drogas psicoactivas y la constitución de un modelo organización económica y social ilegal con altísimo nivel de injerencia en los aspectos económicos y políticos de las sociedades formales” (Medina, 2012:142).

⁷ Esta práctica no es de reciente aparición en Colombia “las raíces del paramilitarismo se encuentran en la vieja práctica de las elites colombianas de utilizar la violencia para obtener y mantener sus propiedades y sus privilegios

la conformación de organizaciones de delincuencia común⁸ que generan nuevas formas de violencia en el ámbito público.

En este contexto parece haberse configurado una cultura de la violencia. Ésta cultura fundamenta enfrentamientos entre partidos políticos, pugnas en la escuela, batallas en la familia y las luchas en los barrios donde las “fronteras invisibles” los convierten en territorios de amenaza y riesgo entre vecinos. Esta cultura de la violencia justifica la eliminación del adversario como forma legítima de enfrentar las diferencias, la lucha por el poder, la política y las demandas de tierra y libertad. La presencia de la cultura de la violencia en las relaciones cotidianas entre los colombianos se evidencia en las siguientes citas:

Durante el año 2013, en Colombia se registraron 158.798 casos de lesiones personales, lo que significa 3.291 casos más que el año 2012 (en el año 2012 se reporta un total de 155.507 casos con una tasa de 333,84 víctimas por cada 100.000 habitantes). La violencia interpersonal es un fenómeno que se presenta con mayor medida en el ámbito urbano, especialmente en las esferas públicas y durante el desplazamiento entre el hogar y el trabajo. De igual manera, se evidencia el fenómeno en actividades deportivas y/o relacionadas con el disfrute del tiempo libre

en connivencia con el Estado. Los antecedentes más cercanos se encuentran en los grupos que surgieron en la violencia de los años cuarenta y cincuenta ... (cuando) ... Grupos privados, como los denominados Pájaros, operaron con el apoyo y la complicidad de las autoridades (GARCÍA-PEÑA JARAMILLO, D.(2007. Citado por: Velásquez, E (2007)

⁸ En 2006 las autoridades identificaron treinta y tres bandas en ciento diez municipios del país con un total de cuatro mil hombres, en 2012 se reconocen cinco bandas criminales (Urabeños, Rastrojos, disidencias del Erpac, Renacer y Machos) que hacen presencia entre ciento noventa y doscientos municipios con cerca de 4.800 hombres en sus filas (Prieto, 2013:2). En la actualidad se denominan bandas delincuenciales a las organizaciones “... con un alto poder corruptor, intimidador y armado que han combinado la producción y comercialización de drogas con la afectación violenta de los derechos y las libertades de los ciudadanos en las zonas rurales y en la periferia de algunos centros urbanos del país” En: Prieto, 2013:3. Tomado de International Crisis Group. 2012).

(Forensis, 2013). En el departamento del Huila la violencia interpersonal alcanzó un total de 3.942 casos de los cuales 2.740 fueron cometidos contra hombres y 1.202 contra mujeres.

En el país durante el año 2013, el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses realizó 68.230 peritaciones por violencia intrafamiliar, con relación al 2012 (Forensis, 2013) se presentó una disminución de 15.668 casos equivalentes al 18,68%. De los 68.230 casos de violencia intrafamiliar, 44.743 (65,58%) correspondieron a violencia de pareja; 9.708 (14,23%) a violencia contra niños, niñas y adolescentes; 12.415 (18,20%) a violencia entre otros familiares; 1.364 (2,00%) a violencia contra el adulto mayor. El 77,58% (52.933) de las víctimas fueron mujeres. De acuerdo con Forenses, (Forensis, 2013) las armas y/o mecanismos contundentes y los corto contundentes, entre los que se incluyen las manos, pies y otras partes del cuerpo, fueron los usados con mayor frecuencia para agredir a los familiares. La intolerancia, el consumo de alcohol y sustancias psicoactivas, fueron las principales razones que motivan la violencia al interior de la familia.

La escuela es otro ámbito de expresión de la cultura de la violencia. Si bien la violencia escolar puede ser tan antigua como las mismas instituciones. Así en Colombia una encuesta realizada en Bogotá por la alcaldía Mayor de Bogotá, la Universidad de los Andes y el DANE entre el 6 de marzo y el 7 de abril de 2006 en 807 colegios públicos y privados de todos los estratos, mostró que el 56% de los estudiantes han sido víctimas de hurto en su colegio, el 38% manifestó haber recibido maltrato emocional por parte de compañeros o profesores, el 13% manifestó haber sido objeto de acoso sexual verbal y el 10% acoso sexual físico. Además 109.475 estudiantes expresaron que han recibido agresiones por parte de sus compañeros, 9.653 estudiantes evaden algunos lugares del colegio, por miedo a algún ataque. En 2010, la Secretaria

de Educación de Bogotá, mostró que la intimidación escolar ha crecido en la última década, pues en 217 colegios hubo 76.424 casos de violencias en el primer trimestre de ese año.

Además de estas formas de violencia es claro que la escuela ha vivido las múltiples violencias que han marcado la historia de nuestro país. Así en la época de la violencia algunas escuelas tenían trincheras y refugios antiaéreos, revelan el asedio sexual a maestras por parte de actores armados, y que algunos maestros incitaban a sus estudiantes para que abuchearan o apedrearán a los del partido contrario. También son evidentes los homicidios de maestros, los combates junto a sus escuelas, niños y niñas que han visto asesinar a sus maestros, o han sido desplazados con ellos (Lizarralde, 2012) .

Por otra parte, niños y niñas han vivido de diversas maneras los impactos de las diversas formas de violencia. Las fuerzas armadas legales e ilegales cometen actos de abuso contra ellos y ellas entre los que figuran la violencia sexual, el asesinato el reclutamiento, su vinculación o utilización como informantes. Las cifras señalan que entre 6.000 y 7.000 niños y niñas en su mayoría entre los 15 y 17 años han sido vinculados a los grupos armados irregulares. Así, la guerrilla de las FARC es la organización que más niños mantiene en su poder, seguida por el ELN y las Autodefensas ilegales (UNICEF, 2002). Siguiendo los datos reportados por (UNICEF, 2002) en los últimos 4 años el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ha atendido a 752 menores entre los 9 y 17 años desvinculados de los grupos alzados en armas, de estos 512 eran hombres y 240 mujeres. El Ejército Nacional ha informado que en 2001 murieron, huyeron o se entregaron, 101 menores de edad y que del total de desmovilizados en Colombia en el año 2000, el 48% eran menores de 18 años. Sin embargo, solamente el 14% de los menores de 18 años se vinculan forzosamente a los grupos armados ilegales. Los que reportan vincularse voluntariamente, mencionan que lo hacen por atracción a las armas y uniformes (33.3%), por

pobreza (33.3%), por relación cotidiana con los grupos armados (16.6%) y (8.3%) por enamoramiento o decepción amorosa.

Datos reportados por la UNICEF muestran que en los primeros 15 días de 2010, 20 niños o niñas habían muerto de forma violenta y que en los 14 primeros días de enero de 2009, la cifra fue de 36 menores muertos por la misma causa. Según un estudio de la Coalición Colombiana contra la vinculación de niños y niñas al conflicto armado, tan solo en el 2004 murieron diariamente 7 niños por causa de la violencia.

El departamento del Huila ha vivido de manera muy cercana el conflicto político armado colombiano. Este departamento fue uno de los principales escenarios de la época de “La Violencia” y en su territorio operaron grupos armados de diverso origen; guerrillas conservadoras liberales y comunistas, bandas delincuenciales, entre otros. Algunas de las guerrillas no se acogieron a la amnistía ofrecida por el general Gustavo Rojas Pinilla y se movilizaron hacia Huila. También se ubicaron allí núcleos de autodefensas campesinas y de orientación comunista que fueron base para la creación de las FARC en los 60 (PNUD, 2010). La crisis económica y el retroceso del proyecto de reforma agraria están en la base de la conflictividad que aún hoy se vive en el departamento, conflictividad que en muchos casos genera un ambiente propicio para el fortalecimiento de la violencia como forma de resolución de las diferencias y para el accionar de las FARC. Así varios municipios (Algeciras, Colombia, La Plata, Acevedo, entre otros), han sido catalogados como zona roja y los ejércitos de las guerrillas se han nutrido con los jóvenes, niños y niñas reclutados en nuestro suelo.

El Huila ha sido el escenario de la lucha por el control territorial y la búsqueda, por parte de las FARC, de incidencia en las autoridades locales, alcaldías, concejos, asambleas y en el manejo de los recursos públicos. Esto se evidencia en la amenaza proferida por esta

organización en el 2002 sobre las administraciones locales, la cual cobró la vida de un alcalde y cuatro concejales, provocó la renuncia de concejales de Algeciras, Rivera, Acevedo, San Agustín, Baraya, Tello, Oporapa, Altamira, Campoalegre, Colombia, Gigante y Guadalupe. Además el secuestro masivo de personas de Neiva en julio de 2001, significó el escalamiento del conflicto. La Zona de Distensión, creada mientras se adelantaron las Conversaciones de Paz entre noviembre de 1998 y febrero de 2002, tuvo incidencia en el deterioro de la situación de orden público y el incremento de las violaciones al DIH en el Huila. Para el 2002, los paramilitares ya habían consolidado su presencia en el suroccidente del país, esto se vio reflejado en el incremento de homicidios selectivos, desapariciones forzadas, masacres, desplazamientos y amenazas sobre la población civil, entre ella la del Huila, cuyos municipios más afectados fueron Gigante, Pitalito, Garzón, Neiva, Colombia, Baraya, La Argentina, La Plata, El Pital, entre otros (PNUD, 2010).

El municipio de El Pital, según informe de la Policía Nacional, actualmente se consolida como una “zona de influencia de Redes de Apoyo al Terrorismo (RAT)”. Siguiendo el informe en mención en esta localidad, hay evidencia de estructuras de grupos armados de la FARC; como el Frente 61 compuesto por el grupo Timanco y el Frente 13 compuestos por el grupo Cacica Gaitana.

Para el año 2013, además del conflicto armado, en el municipio aparecen nuevas violencias inéditas para la vida de sus pobladores como es el accionar de menores infractores sancionados por las instancias respectivas a causa de delitos como porte de marihuana y hurto en cuantías menores. Esta problemática aparece simultáneamente con la deserción escolar, la búsqueda de dinero fácil, problemas en los núcleos familiares, la presencia de niños y niñas sin

padre o madre. Así mismo, el Intendente Jefe Parra, de la Policía Nacional de El Pital reporta un 20% de jóvenes que consumen bebidas embriagantes y tabaco (Parra, 2014).

Como vemos las niñas y los niños en Colombia y en el Huila han sido expuestos de diversas maneras a la violencia y sus distintas manifestaciones; este es un tema que circula en la interacción cotidiana. Sin embargo no conocemos las representaciones sociales sobre la violencia que poseen niños y niñas. Paralelamente son varios los escenarios y las propuestas de construcción de paz que han surgido a lo largo de la historia, lo cual hace pensar que también se han construido en la sociedad colombiana, en sus niñas y niños, representaciones sociales sobre la paz.

Así en la historia reciente los años ochenta vieron el inicio de múltiples esfuerzos de construcción de paz, por parte de los actores en conflicto la sociedad civil y el gobierno. En 1982, con el presidente Betancour “*se llegó a unos acuerdos del cese al fuego, se abrieron mesas de discusión sobre los grandes problemas del país y se plantearon grandes reformas políticas sobre puntos tales como la situación agraria, urbana, legislativa, así como sobre los derechos humanos*” (Chernick, 1996). Siguiendo a Chernick al llegar al poder Virgilio Barco (1986-1990), tras la evaluación de la política de paz del gobierno anterior se concluye que sus predecesores no tenían un proyecto definido pues se carecía de claridad en las metas, cronogramas y compromiso definido y efectivo del gobierno, además había demasiados actores sociales involucrados, pero sin.

En 1990 se desmovilizó el M-19, se aprobó una nueva Constitución en 1991 que formalizó el Estado de derecho. En 1992 se desmoviliza el CER, en 1994 la CRS, MPM, MMM, FFG, y en 1998 el MIR-COAR. En 1991 y 1992 se celebraron encuentros en Caracas y Tlaxcala (México) entre el Gobierno y la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar, de la que formaban

parte las FARC, el ELN y el EPL, pero las conversaciones fueron suspendidas después de que las FARC asesinaran a un ministro que tenían secuestrado. En 1995, la Conferencia Episcopal colombiana creó la Comisión de Conciliación Nacional (CCN), y en 1997, el presidente Samper propuso crear un Concejo Nacional de Paz formado por instituciones y sociedad civil (Fisas, Introducción a los procesos de paz, 2010).

El presidente Pastrana inicia un proceso de negociación con las FARC en medio del conflicto y sin un alto al fuego. Para ello a finales de 1998 se pactó la creación de la zona de distensión que implicó la desmilitarización de cerca de 42.000 kms y se acordó una Agenda de 12 puntos denominada: Agenda Común para el cambio hacia una nueva Colombia, o Agencia de La Machaca. No obstante en febrero del 2002, se quebró el diálogo con las FARC, después de varias crisis desatadas por actos de violencia de la guerrilla en varias zonas del país y del secuestro de un senador de la república (Fisas, Introducción a los procesos de paz, 2010). Durante el gobierno del presidente Álvaro Uribe se fortaleció el combate militar contra las guerrillas, con el apoyo de los EEUU mediante el Plan Colombia y se generó un proceso de negociación con las AUC.

El pasado 27 de agosto de 2012 se anunció públicamente en Colombia que el presidente Juan Manuel Santos había iniciado, seis meses atrás, conversaciones privadas con la guerrilla de las FARC tendientes a entablar un proceso de negociación que acabe el conflicto armado. Este proceso está aún en desarrollo. En cuanto a las negociaciones con el ELN, las primeras datan de 1991 (Caracas y Tlaxcala). Posteriormente en Madrid (1998) ambas partes firmaron un acuerdo de paz que contemplaba la realización de una convención nacional. En el mismo año firmaron el acuerdo «Puerta del Cielo», centrado en aspectos humanitarios. En 1999 en Cuba se retomaron los contactos y en 2000 el Gobierno autorizó la creación de una zona de encuentro en el sur de

Bolívar. En 2005 se reabren los diálogos con un acuerdo para realizar exploraciones formales en Cuba con el acompañamiento de Noruega, España y Suiza. En agosto de 2007 no se habían logrado resultados expresados en la firma de un acuerdo base. En junio de 2008, el ELN manifestó que no consideraba útil continuar los acercamientos con el Gobierno colombiano. A principios de agosto de 2011, el ELN en una carta señaló *“su disposición a un diálogo bilateral sin condicionamientos, la agenda y reglamento se construyen por las partes en dichos diálogos además mostró su sometimiento al derecho internacional humanitario”* (Fisas, Introducción a los procesos de paz, 2010).

Igualmente, niños y niñas han sido testigos de diversas iniciativas de paz en las escuelas. Algunas de ellas son: el programa Aulas en Paz, el bachillerato pacicultor, las acciones derivadas de los lineamientos del ministerio de educación nacional en materia de competencias ciudadanas, talleres y eventos de formación en resolución de conflictos en la escuela o las escuelas de perdón y reconciliación y otras más que no han sido documentadas. Por otra parte, también niños y niñas han sido beneficiarios indirectos de acciones generadas desde la política nacional Haz Paz orientada a la construcción de paz y convivencia familiar y consolidación de familias democráticas y de diversas acciones generadas por las secretarías de salud departamentales y municipales, el ICBF, entre otras.

También niños y niñas han observado distintas iniciativas de desarme en las escuelas o pandillas de barrios, la celebración de la semana por la paz, marchas y manifestaciones en las que se reclama la paz y simultáneamente se condena la guerra y la violencia. Niños y niñas han evidenciado el desarrollo de otras iniciativas como los consejos municipales de derechos humanos y paz, el comité humanitario y las agendas municipales de desarrollo y paz, que promueve el Programa de Desarrollo y Paz del Huila, que busca ser en los municipios una

herramienta clave en la articulación entre la institucionalidad y la sociedad civil, en temas de desarrollo y paz, por medio de la concertación. Este proyecto es una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación del Huila, en el marco del Programa de Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos en la escuela como la vivencia y la práctica de los Derechos Humanos en la cotidianidad escolar, en donde se inició con un proyecto piloto desarrollado en las Escuelas Normales Superiores de Gigante y Pitalito llamado “Educación para el ejercicio de los Derechos Humanos”, (2006-2009) y fueron reconocidas las falencias que sobre el tema existen. Luego en Neiva y Garzón, se desarrolló el proyecto piloto “Formación de docentes en educación para el ejercicio de los Derechos Humanos a través del uso de medios y nuevas tecnologías” (2008-2009) con la estrategia CONGENIA (conversaciones genuinas sobre temas importantes de aprendizaje). Con los anteriores dos proyectos pilotos, se gestó el Programa de Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos “Eduderechos”, que tiene entre otros objetivos, que la escuela considere a las personas como fin y no como medio para que los Derechos Humanos sean una realidad en todos los contextos de la vida y los pone en práctica en la cotidianidad de la escuela, a partir de la reflexión pedagógica y la transformación de los diferentes ambientes de aprendizaje.

En la actualidad se puede decir que las exigencias de la sociedad civil por la paz en los distintos escenarios de la vida cotidiana, no sólo el de la confrontación con el gobierno, se han fortalecido y se escuchan voces de movimientos sociales, mujeres, jóvenes, niños y niñas en pro de un escenario que genere y promueva conductas de paz. Podemos afirmar también que tanto el tema de la paz como el de la violencia forma parte de las conversaciones cotidianas y de los mensajes a los que son expuestos niños y niñas a través de los medios de comunicación. Sin embargo no conocemos cuales son las representaciones sociales que ellos y ellas han construido

en torno a estos temas. Por tanto la pregunta que ilumina este estudio es: ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre la Paz y la Violencia de los niños y niñas escolarizados, de 12 a 14 años del municipio de El Pital?

1.2. Justificación

Los diversos hechos de Paz y Violencia que se han mencionado hacen prever la existencia de un conocimiento de sentido común organizado en percepciones, creencias, prácticas o imágenes mentales que dan cuenta de las Representaciones Sociales que han construido los niños y las niñas a partir de la vivencia de experiencias, así como de sedimentaciones de los sentidos que circulan en los diversos ámbitos. El presente trabajo es pertinente debido a que proporciona una mirada a las Representaciones Sociales que niñas y niños del municipio de El Pital Huila tienen respecto a la paz y a la violencia.

Conocer estas representaciones permite establecer cuáles son las nociones del sentido común que las niñas y los niños han construido a partir de los discursos y las acciones que sobre paz y violencia circulan y vivencian en los ámbitos familiar, escolar y de comunidad. Escuchar, detectar e interpretar atentamente las voces de los niños y hacer que ellos a su vez, escuchen sus propias voces (sus miedos, dolores internalizados), permite plantar una decodificación en doble sentido; por un lado la tarea del investigador que lee y refina las categorías de la Representación Social de Paz y de Violencia y en el otro sentido, el niño y la niña que al escucharse sus relatos pueden diluir y comprender como ellos se representan la Paz y la Violencia frente a su entorno familiar, escolar y comunitario.

Al ser participantes en diferentes estrategias para promover la paz, por ejemplo, en los programas estipulados por la secretaría de educación para las instituciones como el proyecto de derechos humanos.

Describir e interpretar las representaciones sociales sobre paz y violencia que tienen niñas y niños, es una necesidad actual en Colombia. Las representaciones sociales hacen referencia a las construcciones conceptuales, simbólicas entre otras, las cuales se generan en un contexto de interacción y se reproducen a través del discurso, al conocer estas representaciones se identifican las construcciones conceptuales que se producen y reproducen en la vida diaria de los niños y las niñas, e influyen en el comportamiento de quienes habitamos en el país. Así, la relevancia y pertinencia del estudio reside en la importancia de contribuir a enriquecer el conocimiento sobre las representaciones sociales que poseen o están elaborando las niñas y los niños, sobre lo que constituye su realidad en pequeñas poblaciones abatidas por la violencia como lo es el Pital Huila. Este conocimiento permitirá ofrecer intervenciones interdisciplinarias en perspectiva de lograr nuevas formas de convivencia ciudadana.

Además, este estudio es importante en el contexto colombiano debido a que Colombia es un país donde hay una profunda crisis de violencia y por lo tanto, requiere de alternativas ingeniosas para su superación. En consecuencia, esta investigación aborda un problema de máxima actualidad, vigencia y trascendencia para la vida, no sólo en el municipio de El Pital, en el departamento del Huila, sino del país, a producir conocimiento sobre qué podemos hacer para construir relaciones de paz y eliminar la violencia en la familia, la escuela y la comunidad.

Al interpretar la realidad, se adquiere una manera de pensar acerca de las actuaciones de las niñas y los niños, y del contexto del municipio de El Pital, así, se describe lo que está pasando

mediante la elaboración de teoría base por medio de modelos explicativos y/o comprensivos, cuyas bases contextuales se construyen en el dato empírico.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General.

Identificar e Interpretar las Representaciones Sociales que las niñas y los niños de 12 a 14 años de edad, escolarizados, del municipio de El Pital, tienen sobre la paz y la violencia.

1.3.2. Objetivos Específicos.

- Identificar y describir las representaciones sociales, en torno a la paz y la violencia, de los niños y niñas en diferentes ámbitos.
- Reconocer y jerarquizar en los relatos de las niñas y los niños vivencias referidas a: origen, hechos, acciones, símbolos, sentimientos y experiencias de la paz y la violencia.
- Interpretar las representaciones sociales de los niños y las niñas respecto a la paz y la violencia, en diferentes ámbitos.

Capítulo 2: Antecedentes y Referente conceptual

En este capítulo se presenta el estado actual de la investigación en el campo de las representaciones sociales de paz y violencia. Para ello en la primera parte se muestra las investigaciones que preceden a este estudio. En la segunda parte denominada referente conceptual se señalan los conceptos en los cuáles se apoyó el desarrollo del trabajo.

2.1. Antecedentes de investigación

A continuación se hará alusión a algunas investigaciones que preceden a este estudio con el propósito de conocer los avances y el estado actual del conocimiento de las Representaciones Sociales de Paz y Violencia en las niñas y los niños y cómo se ha tratado el problema planteado en el contexto municipal, regional y nacional.

El estudio de las representaciones sociales abarca disciplinas tan diversas como: sociología, antropología, educación, psicología, historia, arte, derecho, salud. En estas disciplinas se ha tomado bajo indagación la población inmigrante (Otero, 2011), la población de calle (Navarro & M. Gaviria, 2010); (Molano, Rodríguez, & Zúñiga, 2011), la infancia (Amar &

Cols, 2001), (Leal A. , 2002); (González, Redondo, & Díaz, 2009); (Urmeneta, 2009); (Vásquez, 2012); (Recalt, 2014), las mujeres, los maestros, los jóvenes, entre otros.

Así como son diversos los campos de indagación lo son también los problemas y poblaciones abordadas. En el campo educativo *“la investigación sobre Representaciones Sociales sobre las miradas del docente de las facultades de educación ha constituido el 26% de la producción en países como Colombia”* (Lobato, 2010), Colombia (tres trabajos), Brasil (ocho trabajos), México (cinco trabajos), Argentina y Chile (uno, cada uno). También se ha indagado a profesores y estudiantes particularmente en las categorías de ingreso, inserción y género. Otro aspecto de la producción ha sido el trabajo investigativo, la organización e historia Institucional (Lobato, 2010).

Sin embargo, según Pennyn y Silva *“la variedad de estudios muestra el uso de este concepto de manera acrítica... además de no poder en claro la especie del fenómeno que referencia, en algunos casos la noción de representación está siendo usada como sinónimo de percepción, en otros como de representaciones sociales o aún más en el sentido de conocimiento”* (Sousa, Sparrow, & Boas, 2002).

A continuación se mostrarán algunos trabajos que configuran el estado del arte que sirve de marco a este trabajo. Para ello se organizaron cuatro categorías analíticas. La primera hace referencia a estudios sobre Paz, Guerra y Violencia en el ámbito internacional, en segunda instancia se referencian los estudios sobre Violencia en niños y niñas en instituciones educativas, la tercera aborda estudios sobre la Paz en niños y niñas en instituciones educativas, la cuarta categoría analítica está referenciada sobre violencia, paz e inseguridad en comunidades afectadas por la violencia armada. El valor de presentar estos trabajos reside en señalar las tendencias de los trabajos y el desarrollo del campo.

3.1.1. Estudios sobre paz, guerra y violencia: Plano Internacional

En campos del conocimiento como son: psicología de la paz, educación para la paz y la promoción de cultura de paz; los niños y adolescentes han recibido una atención especial. Igualmente desde los años 60 del siglo pasado ha sido objeto de interés el estudio de las capacidades para entender cómo se configuran los conceptos de paz y de guerra (Hakvoort & Oppenheimer, 1998). Inicialmente, en los años 70 estas indagaciones se realizan en el oeste europeo y los Estados Unidos (Alvic, 1968); (Cooper, 1965). En los años 80 los estudios se extendieron a Oriente, Israel y Australia (Hakvoort & Louis Oppenheimer, 1993). Inicialmente, en los años 70 estas indagaciones se realizan en el oeste europeo y los Estados Unidos (Alvic, 1968); (Cooper, 1965). En los años 80 los estudios se extendieron a Oriente, Israel y Australia. (Hakvoort & Oppenheimer, 1998). En esta época se dio especial importancia al estudio del miedo a la guerra nuclear (Mack & Snow, 1986); (Ponzo & Tanucci, 1992). Recientemente la atención de los trabajos se ha dirigido al terrorismo (Burnham, 2007).

En el estudio de las representaciones cognitivas de la paz y la guerra se han evidenciado dos perspectivas. La primera relacionada con los recursos de la epistemología genética, ésta subraya la relación entre el desarrollo individual y conceptual. La segunda se centra en contenidos adquiridos en el curso de la socialización primaria y secundaria.

Hasta el momento los estudios sobre el desarrollo cognitivo y socio-cognitivo parecen coincidir en la existencia de un conocimiento bastante elaborado del concepto de guerra en los niños, de seis años de edad (Hakvoort & Oppenheimer, 1998). La guerra aparece vinculada a objetos y acciones concretas (armas, tiro), a la noción de daño recíprocos y al sufrimiento. El concepto de la paz emerge más tarde y de manera más compleja. Así en niños de doce años es

posible observar un uso creciente del concepto: paz negativa, es decir, ausencia de guerra a nivel macro y ausencia de conflictos a nivel interpersonal, acompañado por la presencia de sentimientos sociales positivos como la amabilidad. En los años previos a la adolescencia se establece la concepción positiva de la paz, basada en la cooperación y la comprensión recíproca. Sin embargo, *“la comprensión de la paz se vuelve más variada y compleja en los niños mayores, pero a la vez se refiere a cuestiones como el desarme, la atención a la naturaleza y la contaminación, compartir”* (Hakvoort & Oppenheimer, 1998). En cuanto a las diferencias de género los trabajos de Hakvoort y Oppenheimer (1999), muestran que las niñas son más propensas a concebir la paz en micro nivel o nivel personal, a centrarse en las consecuencias de la guerra; mientras que los niños, describen la paz a nivel macro como desarme de las naciones y se concentran en objetos o armas de guerra, aviones.

Hay pocos estudios sobre socialización y cambios en el ambiente social (Spielmann, 1986). Los estudios existentes coinciden en destacar el papel del contexto cultural, instituciones y grupos sociales (familia y escuela) (Sarrica, War and peace as social representations. Cues of structural stability., 2007). Estudios comparativos entre niños alemanes y de Estados Unidos muestran diferencias en las representaciones de la guerra, específicamente en relación con los efectos a largo plazo de la Segunda Guerra Mundial (Dinklage & Ziller, 1989). Los primeros enfatizan en la referencia hacia la destrucción mientras los segundos evidencian la percepción de amenaza personal. En contraste, Hakvoort Hagglund (2001), en un estudio sobre las diferencias acerca de ausencia de la guerra, la ausencia de conflictos y actividades sociales, entre niños daneses y suecos educados se encontró en los primeros una tendencia a actitudes interpersonales como: tolerancia, igualdad, solidaridad; mientras que los participantes suecos adoptaron una perspectiva más distante vínculo de la paz o la colaboración internacional.

La investigación llevada a cabo por McLernon y Cairns (2006), demostró que los cambios políticos que tuvieron lugar en Irlanda del Norte entre 1994 y 2002 influyeron en las ideas que los adolescentes tienen sobre la paz y la guerra. En Italia, los resultados son compatibles con los presentes en la literatura internacional. Sbandi (1988) destacó el incremento de la capacidad de tomar de manera más general aspectos de la guerra como confrontación de líderes en la creación de una imagen de gran alcance que incluye el conflicto entre las naciones y los pueblos (Sbandi, 1988); (Bombi, Cristante, & Talevi, 1983).

En cuanto a las diferencias de género también se muestran diferencias: Los chicos tendían a referirse a nivel internacional, mientras que las niñas se centraron a nivel intrapersonal. Es importante notar que al igual que los jóvenes alemanes, la juventud italiana asocia guerra con destrucción. De manera similar, Pagnin (1992), identificó cuatro fases principales que muestran la capacidad de coordinar relaciones entre intenciones, medios y fines. Según este modelo, el concepto de guerra alcanza la fuerza más grande y capacidad evocadora a una edad más joven. Paz, en cambio, sigue siendo más débil e indefinida. *“La paz se describe a través de estereotipos como son dibujos de rosas o flores, como una sensación de estar bien juntos o con aspectos de naturaleza negativa como algo que termina”* (Pagnin, 1992). Una vez más, mayor complejidad se observa sólo con la llegada de la adolescencia.

3.1.2. Estudios sobre la violencia en niños y niñas en instituciones educativas.

El ministerio del interior de Chile (2010), estudió la *“Percepción de la violencia en los establecimientos educativos”*. El estudio tiene una muestra intencionada de 13 establecimientos educativos en municipios con alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile. El estudio precisa el incremento, observado a partir de la década de los ochenta, en muchos países de Europa y

América, de hechos violentos alrededor de las instituciones educativas que han crecido de manera significativa. El 23.3% de los estudiantes participantes en el estudio, declaró haber sido agredido por alguien en el contexto educacional versus el 28% que declaró haber agredido durante el mismo periodo. La mayoría de las víctimas y victimarios de agresión suelen ser hombres y la edad en que más se presenta la violencia es entre los 10 y 14 años por lo que llaman a realizar acciones pedagógicas que permitan construir ambientes armónicos de trabajo. El estudio manifiesta que además de los hechos relacionados con la violencia directa, existe dentro de los planteles la violencia difusa, la cual se gesta verbalmente entre los estudiantes y no se detecta fácilmente, sirviendo de caldo de cultivo para los estadios y agresiones violentas de carácter físico.

Blaya, C. y Debarbieux, E. (2011), investigaron en Francia: *“La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿Cómo están los alumnos franceses?”*. Ésta investigación desarrollo un trabajo colaborativo entre cinco universidades con la participación de 12.326 estudiantes de primaria entre 8 y 11 años de edad. Sobre resultados, los investigadores dicen:

“Uno de cada diez alumnos declara no estar bien o no sentirse bien: ellos tienen un sentimiento de inseguridad fuerte y son víctimas de violencias repetidas. El 16% dice que le pusieron un sobrenombre de modo frecuente, el 25% que lo insultaron y el 14% que fue excluido de su grupo de compañeros. El 17% que sufre ambas violencias: físicas y psicológicas. Los niños son más violentos que las niñas pero también más victimizados que ellas. Todo esto tiene consecuencias sobre el clima escolar y comprobamos que las violencias verbales o psicológicas tienen efectos tan negativos como las violencias físicas en la percepción del ambiente general del colegio” (Blaya & Debarbieux, 2011).

En Andalucía (España) Ramos, M.J. (2008), trabajó acerca de la *“violencia y victimización en adolescentes escolares”*, desde una aproximación cualitativa, en la cual se profundizó sobre el análisis de la violencia escolar y la victimización en los adolescentes, a partir de estudiar los factores individuales, familiares, escolares y sociales. La investigación siguió un método cualitativo y se trabajó con 12 centros escolares. Dentro de las reflexiones finales se puede decir que *“los niveles de acoso escolar en los centros de secundaria son mucho menos de los que pretende transmitir los medios de comunicación”* (Ramos, 2008), para lo cual plantea la necesidad de tener un instrumento adecuado para evaluar y definir lo que es el acoso escolar desde el punto de vista legislativo.

En Colombia merece especial atención el estudio realizado por Romero (2012) titulado: *“Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de Bogotá”* (Romero D. R., 2012). Esta es una investigación cualitativa – estudio de caso – que buscó identificar y describir las representaciones sociales de la violencia escolar en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de la ciudad de Bogotá y los municipios de Chía y Sopo en Cundinamarca, desde una perspectiva procesual y con un diseño multimetodológico en la recolección de información. El cual incluyó la aplicación de un cuestionario de caracterización, redes de asociaciones y grupos focales. Finalmente concluye que: *“La violencia escolar es una realidad tanto en ciudades grandes como en municipios, con semejanzas como roles de los actores, formas de violentar, espacios donde ocurre; varía en el grado de intensidad y en los recursos de la institución para afrontar el tema. Se sugiere a las administraciones locales, formular políticas en infancia, adolescencia, salud y educación, que atiendan el problema de violencia escolar coordinada en intersectorialmente,*

incluyendo diversos sectores como padres de familia, medios locales de comunicación, fuerza pública, niños y adolescentes y colegios” (p. 139).

Páez (2009) realizó un trabajo titulado *“Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria”*. Este trabajo analiza la interacción violenta de niños y niñas en la escuela. Esta Investigación cualitativa, de corte etnográfico fue desarrollada en un colegio distrital de Bogotá, se orientó bajo la pregunta: ¿cuál es el papel formativo de los maestros y maestras de educación básica primaria, frente a la comprensión y manejo de la interacción violenta en los niños y niñas del Colegio Campestre Monteverde? Como hallazgo central se postuló que la interacción violenta de los niños y niñas, manifiestas en sus interacciones verbales y no verbales, se asocia de manera repetitiva al cuerpo. Es decir, que el poco reconocimiento del cuerpo, la palabra propia y la del otro, explicarían una parte de los comportamientos violentos que emergen en la escuela. Para el autor esos modos de interacción violenta de los niños y niñas con sus pares se manifiestan sobre la idea de cuerpo que ellos y ellas tienen; tales modos enfatizan la interacción espacial, en la interacción no verbal intencional y en el comportamiento verbal que manifiestan los niño/as, por lo tanto tienen en común ofender y afectar a otro/a.

Saldarriaga (2006) estudio la Educación en la diversidad, prácticas y estrategias escolares frente al impacto de la violencia en niños y niñas. El estudio se realizó con niños y niñas escolares del grado primero de primaria de dos instituciones educativas oficiales de Medellín, en la zona centro occidental de la ciudad. El objetivo general de este estudio fue determinar la capacidad de incidencia y de transformación que tienen las estrategias pedagógicas escolares sobre las prácticas sociales de violencia y los argumentos que las justifican, que han

construido niños y niñas que han vivido en la ciudad de Medellín en la última década (1994-2003), en ambientes afectados directamente por diversas violencias. Este autor utilizó el estudio de caso y entrevistas abiertas, entrevista autobiográfica, la observación indirecta y observación participante. Este estudio exploratorio demuestra que el círculo de la violencia no es inexorable; que los niños y niñas violentados no están condenados a ser violentos. Los contextos formativos pueden ser una ayuda valiosa para eludir el círculo de la violencia e idear proyectos de vida fecundos.

Valencia (2004) desarrollo el trabajo Conflicto y violencia escolar en Colombia: lectura breve de algunos materiales escritos. El estudio, presenta un rastreo histórico de textos producidos en Colombia que han abordado el tema de la violencia y el conflicto en las instituciones educativas. Este rastreo ubicó dos perspectivas: la primera, reconoce los escritos que dejan ver cómo la violencia escolar es un reflejo de las manifestaciones de la calle y de la sociedad como tal. Y en la segunda, se ubican aquellas investigaciones que examinan el problema desde las dinámicas ocurridas en la misma institución escolar, lo que se conoce como bullying.

A nivel internacional se destaca la investigación desarrollada en España por Martínez (2008), titulada Sobre la violencia en los escolares. Estudio sobre la identidad de género y violencia a través de la representación gráfica. El propósito de esta investigación era encontrar el papel que desempeñaban el género y la identidad en las manifestaciones de la violencia presentes en la escuela, las cuales eran representadas por niños/as a través del dibujo. El estudio utilizó el método comparativo que permitió recolectar información, codificar y analizar las producciones de los niños y las niñas. La investigación estableció categorías relevantes que fundamentan las representaciones de la violencia dadas por los niños y las niñas, tales como: identidad de género

y las figuras femeninas, contexto sexual de género de los personajes (tipos y estereotipos), implicación de los sexos (activo/pasivo), causas de la violencia, ámbitos de la violencia, influencia de otros medios, el insulto como reforzador de la violencia simbólica, el boxeo y la lucha libre y, por último, la diversión. El investigador concluye que existe una relación entre género y violencia. Las relaciones que establecen los niños están basadas en un ideal de poder y control mientras que las niñas entablan relaciones más tranquilas, más complejas y menos conflictivas. Los resultados de esta investigación permiten comprobar que la escuela es un espacio en el que se asignan roles, los niños aplican la fuerza y las niñas la sufren. Esta investigación aporta sobre la incidencia del género en las relaciones violentas que se tejen en las escuelas, sin embargo, no se percibe un análisis de la individualidad de las representaciones y no se especifican perspectivas teóricas del concepto como tal.

Castorina, et al. (2006), en Argentina, desarrollan la investigación titulada *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Su propósito estuvo enfocado en ofrecer una interpretación propia del fenómeno; avanzar hacia una sociología de las violencias en el sistema educativo, en el marco de una sociología de las desigualdades escolares y, más particularmente, de una sociología de la exclusión. Según Castorina y su grupo, la violencia en la institución educativa sólo puede ser aprehendida en el marco de procesos de fragmentación, des civilización y de profundas desigualdades. Mansione, Tettamanti y Zac (2006), en Argentina, desarrollaron una investigación titulada *Investigación, asesoramiento y prevención. Violencias en la escuela y de la escuela*. El estudio indaga sobre las representaciones individuales y colectivas sobre la violencia en los escenarios escolares y para ello integra el trabajo etnográfico y los conocimientos psicoanalíticos. La perspectiva etnográfica asumida aunó el análisis de prácticas discursivas al estudio de las relaciones sociales y de las representaciones que se generan en

contextos específicos como el ámbito escolar. Con una mirada psicoanalítica se abordaron los discursos y acciones sociales usadas por personas que construyen una parte de su identidad en la cotidianidad de la escuela (docentes y alumnos entrevistados, futuros docentes, informantes claves, diferentes instituciones escolares). Mansione y su equipo concluyen que los encuestados no pueden encontrar las causas que promueven la violencia; no analizan el hecho de la violencia desde el antecedente y el consecuente. Los investigadores piensan que las víctimas y los victimarios son resultado de una sociedad violenta y excluyente. Además, consideran que la existencia de figuras parentales débiles, ausentes o poco interesadas por lo afectivo de los hijos, influye en el desarrollo de la parte psíquica de los mismos/as.

Una línea de trabajo de la violencia escolar es el relacionado con el “bullying”. Aquí se destaca el trabajos de Luciano, Marín y Yuli (2008) en argentina con niños de 10 a 15 años, un estudio descriptivo y comprensivo orientado a conocer cómo se manifiesta la violencia entre pares en general y el bullying – intimación escolar- en particular; el objetivo fue estudiar las formas de relación violenta entre compañeros para tener una cercanía con la subjetividad y con las consecuencias personales e institucionales que producen este tipo de episodios en el espacio institucional. El enfoque metodológico utilizado fue cuantitativo-extensivo. Los resultados mostraron formas de comportamientos violentos característicos del bullying, más o menos sutiles, los cuales fueron apreciados como modalidades que los niños han naturalizado para relacionarse entre sí; con frecuencia, se utilizaban esos modos agresivos con los adultos como un estilo de comunicación que no es ajeno al contexto más amplio de la escuela y la familia. En segundo lugar, la presencia del bullying como fenómeno específico de violencia, generaba relaciones cuyo punto de enlace es la exigencia de poder y la provocación que se ejerce desde esa posición; en los casos analizados, fue característico la vulneración y el sometimiento.

En Colombia, Paredes, Álvarez, Lega, y Vernon (2008) hicieron un estudio exploratorio sobre el bullying en Cali Colombia, el cual reflexionó sobre el hostigamiento entre pares. Las investigadoras identifican agresores o agresoras y víctimas en los colegios. Agregan que, como este problema no está claramente definido en el medio. Los resultados de la investigación demostraron la presencia de bullying en el 24.7% de los encuestados/as. Este comportamiento es expresado en intimidación o agresión verbal, física y psicológica, en estudiantes de ambos géneros, de todos los estratos socioeconómicos. La forma de agresión más frecuencia es la verbal y ésta sucede también en presencia de otros compañeros/as y profesores/as en el aula de clase.

Los resultados que se presentan también hablan de la poca participación de los adultos en la prevención y detención de la problemática. Cuevas, Hoyos y Ortiz (2009) trabajaron en torno a la noción de intimidación en el Valle del Cauca. En el informe de investigación, las autoras explican que los actores básicos del fenómeno de la agresión entre iguales, son la dñada víctima/intimidador y el conocimiento empírico del fenómeno de violencia escolar ha validado la presencia del observador como otro participante. Los resultados de esta investigación, aún a nivel descriptivo, manifiestan prevalencias significativas de la intimidación entre pares que impactan la calidad de vida de los/as escolares, influyendo negativamente en el los proceso de aprendizaje y, en relación con los otros/as. También se reconocen los trabajos de: Hoyos, Aparicio y Córdoba (2005), Jiménez, Castellanos y Chaux (2009),

3.1.3. Estudios sobre la paz en niños y niñas en instituciones educativas.

Caballero M. J. (2010) realizó un estudio sobre *“problemas de convivencia en las escuelas pertenecientes a la Red Andaluza de Escuelas de Convivencia y Paz”*. Los resultados del trabajo se publicaron en el año 1988 en la Revista de Paz y Conflicto. La investigación fue de

carácter cualitativo y empleó como instrumento la entrevista estructurada. El objetivo general procuró conocer el modo en que los centros educativos han implementado las actividades generadas por la Red para el fomento de la convivencia, y precisar si hay, patrones compartidos de buenas prácticas.

Como resultado de esta investigación de carácter cualitativa, se puede apreciar que en los niveles inferiores, infantil y primer ciclo de primaria se consigue más fácilmente la integración y la cohesión del grupo, funcionan menos los prejuicios, mientras que en los niveles superiores y en centros que tienen estudiantes de otra etnia o cultura, comienzan a funcionar dinámicas segregadas, los grupos se van consolidando por culturas y cohesionados, más fuertemente, los de un mismo grupo étnico o social. Plantea el estudio que la educación en valores se debe trabajar globalizado en primaria, mientras que en secundaria se trabaja de forma sistemática por áreas. En esta investigación se seleccionaron diez centros de la provincia de Granada (España): cuatro instituciones de enseñanza secundaria, cinco centros de infantil y primaria y un centro de educación infantil.

Arango (2008), estudió las representaciones y prácticas sobre ciudadanía en estudiantes de octavo grado de educación básica. La investigación se planteó desde un enfoque socio histórico. Su metodología se basó en un enfoque cuantitativo y se usaron técnicas como recorridos urbanos, fotografía y narración, análisis de casos y creación de casos. Se retomaron como instrumentos los cuestionarios que permitieron indagar sobre las representaciones y las prácticas de las ciudadanías a partir del análisis de las narraciones que los jóvenes hacían en los mismos. Como conclusión señala que la educación ciudadana debería realizarse, usando como base la participación, el diálogo, el reconocimiento del otro, la elaboración de proyectos comunes, la democracia como experiencia y vivencia dentro del mismo proceso educativo.

Salinas e Isaza (2003) titularon su trabajo para educar en el valor de la justicia. En el que indagaron sobre representaciones sociales sobre este valor en la escuela. Participaron 180 niños y niñas, 90 niños y 90 niñas por cada grado, pertenecientes a tres instituciones educativas; dos de carácter privado y una oficial de la ciudad de Medellín y su área metropolitana que cursaban los niveles de escolaridad básica. Los resultados de este estudio cualitativo, etnográfico mostraron que todos los niños /as de la muestra fueron expuestos a la violencia social indirecta, en varias oportunidades y, de manera directa, todos resultaron expuestos una vez. La investigación reveló que el núcleo central de la representación social sobre la justicia es el castigo. La concepción de castigo la reciben los niños y las niñas de las instituciones sociales primarias (objetivación). El proceso de anclaje, por el contrario, se encarga de hacer familiar lo extraño, permite asimilar toda información nueva que el niño/a recibe básicamente de su entorno familiar, escolar y social donde aparecen nuevas y recurrentes formas de aplicación del castigo. La investigación demostró también que las características propias del ámbito familiar, escolar y social; ejercen una fuerte influencia en la configuración de las representaciones sociales. Además, puso en evidencia la forma como el castigo opera en la sociedad. Para muchos de los niños y las niñas del proyecto, sigue siendo un mecanismo de regulación social; no obstante, en el vacío de la ley, en la anomia manifiesta en el descontrol, el castigo se convirtió en el desbordamiento, en forma extrema en la muerte (p. 156). Así mismo, el análisis permitió constatar la impronta de la violencia social sobre las representaciones sociales de la justicia, develando, más para los niños que para las niñas de estratos 1, 2 y 5 que son los más afectados, una representación que centra su atención en la muerte como forma de castigo.

3.1.4. Estudios sobre violencia, paz e inseguridad en comunidades afectadas por la violencia armada.

Umaña (2009), publicó la investigación *“Representaciones sociales de la inseguridad en el Salvador de la Posguerra”*. Utilizó el método de estudios de casos, se trabajó con adultos mayores, adultos y jóvenes de 16 años, pertenecientes a tres municipios fuertemente afectados por las guerras civiles que vivió la nación en la década de los 80. Este exploró el problema de la inseguridad en la posguerra en los tres municipios del área. El punto histórico de partida para el estudio fue la firma de los acuerdos de paz en 1992 hasta el año 2007. Umaña concluye que la investigación:

“ofrece un material de reflexión sobre cómo el ciudadano de alguno de estos tres municipios percibe, inmerso en una realidad social que finalizó, hace 16 años, una guerra civil que cambió sus maneras de ver el mundo, la política y pervivencia misma” (Umaña, 2009)

Medina (2001), realizó el *“Diagnóstico crítico sobre el manejo de violencia en zonas de guerrilla y paramilitares en Colombia”*. Este estudio, de carácter documental, recoge las dos líneas de trabajo investigativo sobre las violencias desarrolladas por el autor en los últimos años: Parainstitucional y contraestatal. Define la violencia CONTRAESTATAL como la *“...agenciada por organizaciones... al margen de lo institucional, con el fin de despojar del ejercicio del poder al Estado y producir transformaciones estructurales en la sociedad generando nuevos modelos de organización social, político y de producción y distribución de riqueza”*. La violencia PARAINSTITUCIONAL es *“la que no tiene por objeto la transformación de la sociedad, sino, el de "garantizar", complementar y suplementar su adecuado funcionamiento cuando "el Estado no está en condiciones de hacerlo”* (Medina Gallego, 2001).

A modo de conclusiones del estudio, plantea las siguientes tesis:

1. La violencia Parainstitucional se expresa como crisis y falta de gobernabilidad y se da cuando en la sociedad civil no hay credibilidad en el estado.
2. Los grupos Paramilitares y las Autodefensas obedecen a estrategias oficiales de lucha contrainsurgente.
3. El Narcoparamilitarismo es una derivación del fenómeno Paramilitar.
4. El Sicariato y el Narcoterrorismo, principalmente, son las formas que asume la confrontación entre los distintos grupos de la droga, y entre éstos y el Estado colombiano.
5. La lucha contra el narcotráfico en nuestro país ha seguido lo dispuesto en el Documento Santafé II para Colombia y las presiones del gobierno Norteamericano.
6. El Movimiento Insurgente contribuyó a justificar la creación de los grupos Parainstitucionales.

Cruz F. (2008), realizó en el municipio de Florencia Caquetá una investigación que se llamó *“Educar para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada. Una propuesta Educativa para una Cultura de Paz”*, como tesis doctoral en la Universidad de Barcelona. El texto reconstruye una iniciativa de Cultura de Paz en Caquetá, Amazonía Colombia, con epicentro en Florencia, su capital, por parte de jóvenes estudiantes de último grado de la educación, cuyo objetivo principal consistió en construir una propuesta para la paz que articule ámbitos sociales y educativos que contribuya a transformar las prácticas actuales de los conflictos por parte de la gente de la región, principalmente jóvenes estudiantes, al conocer y desarrollar competencias y habilidades para la convivencia pacífica y democrática que favorezcan una cultura de paz. Cruz (2008) plantea en la propuesta pedagógica que *“La construcción de una Cultura de Paz alberga entre sus fines, comprender mejor la interacción*

con el otro, la tramitación de las contradicciones por las vías de la negociación, el diálogo, la no violencia, la creatividad y el reconocimiento integral de la persona” (Cruz, 2008).

En las conclusiones de la investigación el autor precisa que es necesario actuar en el campo de la educación formal con programas amplios de educación para la paz articulándolos a los proyectos institucionales. Además, plantea que es necesario superar la visión académica e incorporar de manera práctica a las comunidades con programas vivenciales y propuestas innovadoras que surjan de los aportes de las comunidades participantes.

Gutiérrez, Oviedo y Dussán (2003) en *“Pedagogía del conflicto y la participación ciudadana –sistematización de una experiencia en el departamento del Huila”* presentan la sistematización de la experiencia de formación pedagógica referida a los escenarios, actores, propósitos, bases conceptuales, metodología y los resultados del mismo. Evidencian: el mapa de conflictos, la socialización de los estudios de caso y los hechos públicos de paz (Gutiérrez, Oviedo, & Dussán, 2003).

Oviedo y Bonilla (2004) desarrollan una investigación cualitativa que esclarece el tipo de representaciones que los niños y las niñas poseen desde sus contextos cotidianos en torno a lo que conciben como convivencia y conflicto. Las representaciones sociales aluden a las construcciones conceptuales, simbólicas, metafóricas y de opinión crítica, entre otras, mediante las cuales las nuevas generaciones de huilenses intentan comprender y asumir las interacciones humanas del mundo de la vida que enfrentan a diario. Esta investigación deja como referente la importancia de entender que los niños y las niñas construyen sus representaciones a partir de la realidad captada y muestra como estos se identifican como sujetos de derechos, por lo que aporta a nuestro trabajo la importancia de reconocer al niño como un actor social capaz de construir y

recrear esa realidad a partir de sus propias prácticas y acciones, motivados por la interacción de otros actores y factores de su propio entorno.

Quimbayo (2012) estudia la “*Violencia Antisindical: el caso del Huila en la Región Sur colombiana*”. En el documento se hace una caracterización del departamento del Huila en el concierto de la cultura multinacional y la violencia antisindical contra el magisterio huilense. Precisa que el Huila, durante la década 1986-1996 hace parte de una serie de prácticas violentas desatadas contra el sindicalismo colombiano, consistente en violencia física, evidenciadas en asesinatos, desapariciones, atentados y amenazas. Esta categoría también trasciende los objetivos de los otros tipos de violencia, generando consecuencias que atentan contra la integridad física y mental del ser humano y formas de violencia psíquica o moral enmarcan las amenazas, los señalamientos, los hostigamientos, detenciones arbitrarias. Poseen un correlato social entre la estigmatización, la indiferencia, la justificación disciplinante, el mutismo y la invisibilización. Es decir, desde las prácticas culturales se configura el modo de exclusión, formas o manifestaciones de la violencia política sistemática.

Abella y Vargas (2002), estudian la “*Justicia de Paz y Solución de los Conflictos cotidianos en Neiva, Ibagué y Florencia*”. Los investigadores muestran el resultado del proyecto de investigación socio-jurídica de la Facultad de Derecho de la Universidad Surcolombiana que desarrolla la línea de investigación “*Sistema judicial, desjudicialización y participación ciudadana en la resolución y manejo de conflictos*”. La investigación se desarrolló con los jueces de paz y los conciliadores en equidad en la Región Surcolombiana y se planteó el siguiente interrogante: ¿Es la justicia de paz, en las actuales circunstancias de violencia que afrontan las ciudades capitales del Huila, Tolima y Caquetá, una solución adecuada a los conflictos cotidianos de sus comunidades?. Los autores dentro de las conclusiones destacan que:

- Existe una marcada tendencia a resolver los litigios con comportamientos de extrema violencia e intolerancia.
- El 34.7 por ciento acude a la policía como el mecanismo de resolución de sus litigios, aunque se revela poca credibilidad en los organismos gubernamentales. Un 20.5 por ciento manifestó que el «diálogo» es una opción adecuada.
- El nivel de reincidencia en los conflictos es una constante si tenemos en cuenta que el 62.5 por ciento de los enfrentamientos no se superan satisfactoriamente, se reiteran y se tornan más complejos. Sólo el 24.4 por ciento afirma que no han reanudado los conflictos.

Según los autores: *“Las difíciles condiciones socioeconómicas de la Región Surcolombiana, donde se destacan diferentes formas de violencia política y generalizada, altos índices de desempleo y marginalidad social, no justifican las inadecuadas formas de solución del conflicto cotidiano, donde generalmente se elimina al otro, ...existen poblaciones en circunstancias similares ...que se caracterizan por el manejo Pacífico de sus problemas”* (Abella & Vargas, 2002).

En el Pital Huila, se está realizando actualmente una investigación respecto al proyecto de los DD.HH., como primer instancia, en las instituciones de carácter oficial y privado se están aplicando una entrevista a los miembros de la comunidad educativa con el propósito de conocer y describir las potencialidades y fortalezas desarrolladas en la cotidianidad relacionadas con los DDHH en el conjunto de las prácticas escolares de los diferentes estamentos de las instituciones, además busca fomentar y fortalecer el conocimiento y la práctica de los derechos humanos y la realización de actividades que se pueden emplear para su plena comprensión, como principio de

su formación, permitiéndoles expresarse libremente y sin forzarlos para que den a conocer sus pensamientos o sentimientos.

Como se observa en esta reseña la paz y la violencia ha sido estudiada desde múltiples aproximaciones y categorías conceptuales. Hasta el momento han primado los estudios sobre violencia y recientemente se ha empezado a incursionar en la investigación sobre la paz desde la paz misma. Esta revisión ha mostrado la pertinencia de este trabajo pues en Colombia son pocas las investigaciones realizadas y más aún en el departamento del Huila.

3.1.5. Estudios sobre conflicto armado y paz en Colombia.

2.1.1.1.El conflicto armado

En Colombia el conflicto armado ha generado una importante producción académica. Esta producción ha ido ganando en complejidad y ha permitido evidenciar los diversos puntos de vista con los que se ha mirado el conflicto. De acuerdo con Nasi y Rettberg (2005) en los *estudios sobre conflicto armado y violencia* se distinguen varias tendencias. Una tendencia es el estudio referido a conflictos armados que se han dado en la historia como los enfrentamientos de liberales, conservadores y la guerrilla (Pardo, La Historia de las Guerras, 2004), (CEV, 1995), (Palacios, 1995), (Gilhodes, 2005), (Sanchez & Meertens, 1983), (Oquist, 1978). Otra tendencia, señala estudios que caracterizan la violencia actual (Rangel, Colombia: guerra en el fin de siglo., 1998), (Rubio, 1998), (Pecaut, 1997) . Existen trabajos sobre la seguridad nacional y la crítica a la existencia de la doctrina de seguridad nacional en Colombia (Leal F. , 1994 y 2002). En esta misma línea Mason (2004) sugiere incluir alternativas de autoridad soberana al Estado central en países como Colombia. De igual manera, siguiendo los postulados de la Comisión sobre Seguridad Humana dela ONU (2003) Mason y Tickner (2002), enfatizan la seguridad humana,

como “complemento a la seguridad estatal, la promoción del desarrollo humano y la protección de los derechos humanos” expresada también en el trabajo Callejón con Salida del PNUD. Esta nueva concepción de seguridad abarca múltiples ámbitos e implica la acción de diversas instancias estatales, lo cual obstaculiza su realización. Otra línea de trabajo, recoge la evolución de los actores armados, entre ellos: las fuerzas militares (Dávila, 1998), las FARC (Alape, Las muertes de Tirofijo y otros relatos, 1998), (Ortiz, 2005), (Pizarro, 1991), (Fierro & Uribe, 2002), el ELN (COP, 2001), (Gallego, 1996), y los paramilitares (Duncan, 2005), (Rangel, Colombia: guerra en el fin de siglo., 1998), (Romero M. , 2003). En quinto lugar se encuentran trabajos regionales de la violencia y la geografía del conflicto armado (CSV, 1992), (Echandia, 1999), (González, Bolívar, & Vásquez, Violencia en Colombia: De la Nación fragmentada a la construcción del Estado, 2003), (Reyes, 1987). En la misma línea están los trabajos del Observatorio de Derechos Humanos de la Vicepresidencia y la Fundación Seguridad y Democracia y los estudios que proponen la relación entre particularidades regionales del conflicto armado y experiencias históricas (Roldán, 2003).

También, existen algunos trabajos que han mostrado la convergencia entre presencia de actores armados y cultivos ilícitos y la dependencia que los grupos armados ilegales tienen frente al narcotráfico (Díaz & Sánchez , 2004). El análisis de dimensiones internacionales del conflicto armado y la paz (Ramírez, 2004), (Londoño & Carvajal, 2004), (Kurtenbach, 2005), (Tickner, 2003). En los últimos años los trabajos muestran los efectos del conflicto armado sobre la sociedad civil, como los trabajos sobre crisis humanitaria (ICG, 2003), mujeres (Rojas C. , 2002) y niños (Human, 2003), minas anti – personales (Lahuerta & Altamar, 2002), negritudes indígenas y secuestros (PaisLibre, 2006), (Oviedo, 2013).

2.1.1.2. La investigación sobre paz en Colombia

La investigación en paz se ha desarrollado alrededor de cuatro ejes. El primero sobre resolución de conflictos y el papel de las entidades internacionales en las negociaciones de paz, el segundo sobre estudios de los procesos de paz y la construcción de paz, el tercero sobre estudios de la transición al postconflicto y el cuarto, los aportes de la psicología de la paz y la educación para la paz.

- Los estudios sobre paz se han ligado a la indagación sobre resolución de conflictos y el papel de las entidades internacionales en las negociaciones.

En este eje se encuentran trabajos sobre técnicas de resolución de conflictos los cuales parten del supuesto según el cual hay conflictos “*muy diversos en cuanto a magnitud, causas y ubicación planean, retos similares en cuanto a su resolución*” (Nasi & Rettberg, *The Interlink Between Resources, Development and Conflict: Conflict Over Coffee and Bananas in Colombia*, 2005). En esta tendencia están los trabajos de Fisher, Ury y Patton (1981) y Ury (2000) según los cuáles se plantean variables psicológicas como: no ceder, no sentirse derrotado y no revelar los verdaderos intereses tras las posiciones que están presentes en conflictos interpersonales, grupales, étnicos, nacionales o internacionales, por lo cual sugieren pasos esenciales para avanzar en la negociación (Kriesberg, 1998), (Lederach, *Construyendo la Paz: Reconciliación sostenible en sociedades divididas*, 1998). Un tercer grupo de trabajos indagados sobre el papel de Naciones Unidas en la resolución de conflictos armados internos (Bertram, 1995), (Mingst & Karns, 2000), (Roberts, 1996), (Paris, 2004); centrando sus análisis en la eficacia e impacto de este organismo en la transformación de conflictos y en el mantenimiento y construcción de paz (Downs & Stedman, 2002), (Paris, 2004). También, se han realizado trabajos sobre el papel de otras organizaciones internacionales como es el caso de la OEA (Sereseres, 1996).

- Estudios sobre la transición al postconflicto

Recientemente, han aparecido investigaciones sobre procesos de transición del conflicto armado a postconflicto y la implementación e impacto de acuerdos de paz (Rettberg, *Diseñar el futuro: Una revisión de los dilemas de la construcción de paz para el post conflicto.*, 2003).

Algunos de estos estudios enfatizan tendencias estadísticas y descriptivas sobre estos periodos de transición y sugieren: a) que la mayoría de los conflictos se reanudan en los cinco años siguientes a la firma de un acuerdo de paz (Gurr & Marshall, 2003), b) que la mayoría de guerras civiles terminan con la victoria militar de una de las partes Hartzell (1999) y c) que los acuerdos resultantes de una victoria militar tienen mayor probabilidad de resistir (Licklider, 1995 y 1998). Otros estudios miran la dimensión sociológica del desmonte de las estructuras de incentivos y prácticas que se generan en los conflictos armados (King, 1997). Otros más, examinan el rol de la cooperación internacional en la terminación de los conflictos (Ball & Halevy, 1996), las dimensiones de la implementación de acuerdos de paz (Stedman, Rothchild, & Cousens, 2002) y las dificultades de los procesos de desarme y desmovilización de combatientes (Berdal, 1996).

También se han encontrado trabajos sobre justicia transicional los cuales se refieren a la forma en que las sociedades enfrentan los crímenes de guerra (Kritz, 1995), (Mendez, 1997), (Orozco, 2005), (Rettberg, *Diseñar el futuro: Una revisión de los dilemas de la construcción de paz para el post conflicto.*, 2003). Una línea muy importante de trabajos han indagado sobre las condiciones que favorecen el éxito de los acuerdos de paz (Hampson, 1996). Entre estos Walter (1997) señala la importancia de atender la seguridad durante la terminación de guerras internas, donde únicamente una de las partes se desarma generando el riesgo de ser aniquilada por la contraparte. Se han estudiado alternativas para generar confianza (Nasi, 2003). Stedman (1997), enfatiza la importancia de identificar y controlar a los saboteadores de los procesos de paz.

Otros autores han enfatizado: a) la necesidad de asegurar los recursos necesarios para llevar los acuerdos a una efectiva implementación (Forman & Patrick, 2000), b) la importancia de controlar el flujo de armas para evitar la criminalidad en el postconflicto (Oxfam, 2003) y c) esfuerzos para promover la reconciliación en la sociedad civil afectada por el conflicto (Boraine, 2000), (Galtung J. , 1998), (Lederach, Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas , 1998). En Colombia, una discusión sobre el problema del diseño institucional en las negociaciones de paz se encuentra en Nasi (2003).

- Estudios sobre los procesos de paz y la construcción de paz

Recientemente se han desarrollado estudios sobre procesos de paz como son los análisis comparados de las negociaciones de paz en América Latina (Arnsón, 2005), (Nasi, Acuerdos de paz en Colombia, El Salvador y Guatemala: un estudio comparativo. Tesis de Ph. D., 2002) y estudios sobre procesos de paz en Colombia. Dentro de los últimos están recuentos generales de las distintas negociaciones de paz (Bejarano, 1990), (García, De la Uribe a Tlaxcala, Procesos de Paz, 1992), (Medina & Sánchez, 2003), (Pardo, 2004); estudios de procesos de paz de gobiernos particulares con los grupos guerrilleros como son las negociaciones de las administraciones Barco y Gaviria con el M – 19, el ELP y el Movimiento Armado Quintín Lame (Alape, La reinserción del ELP: esperanza o frustración, 1996), (Bejarano, 1990). En cuanto al proceso de paz del Gobierno de Pastrana ese ha sido poco estudiado solo se registran los trabajos de Valencia (2002) y Pastrana (2004). Sobre las negociaciones con la AUC están los trabajos de Arson (2005), pero, “... *aún falta la distancia histórica necesaria para hacer un balance completo...*” (Nasi & Rettberg, 2005).

En cuanto a los estudios sobre construcción de paz estos se han desarrollado por temas, actores y experiencias regionales de construcción de paz (Archila, 2005), (García, 2005),

(Rettberg, 2005), (Sandoval, 2004a y 2004b). Entre los actores han recibido atención mujeres (Rojas C. , 2004), indígenas y campesinos, la iglesia católica (González F. , 2005) y el sector privado (Rettberg, 2002 y 2004).

- Aportes de la psicología de la paz y la educación para la paz

En Colombia se detecta una línea de trabajo que ha estudiado los significados de la agresión. Salas (2008) en su estudio sobre el significado psicológico de la violencia y la agresión en una muestra urbana encontró que estas nociones “*...tienen considerables elementos compartidos, lo cual genera el uso indistinto de estos términos en el lenguaje coloquial, sin embargo, también tienen suficientes elementos diferenciadores para ser percibidos como constructores diferentes*” (Salas, 2008).

En la misma línea de los significados está el trabajo Tovar C. y Sacipa, S. (2011) realizado con jóvenes en Soacha. Este trabajo realizado desde el enfoque cualitativo evidencia “*la existencia de semillas para construir culturas de paz basadas en la manera como significan y viven la amistad y la lúdica.En contraste con la oferta de la institución educativa, que suele limitarse al discurso sobre el diálogo sin ponerlo en práctica.este grupo construye un ambiente de resistencia a las prácticas violentas y promueve interacciones congruentes con lo que entendemos como culturas de paz*” (pag. 45).

3.1.6. Estudios sobre representaciones sociales de paz, guerra y violencia.

En el ámbito internacional los estudios sobre la paz y la guerra fueron dirigidas a los jóvenes y adultos desde un enfoque socio-constructivista particularmente desde la perspectiva de las Representaciones Sociales (Moscovici S. , 1961/1976), (Pečjak, 2003), (Rodríguez S. , 2005).

Esta es una mirada interesante porque pretende “*recoger lo que sabemos por el contexto de nuestra experiencia y la cultura contemporánea*” (Moscovici S. , 1992). Estos trabajos han permitido cambiar el enfoque de los estudios de las capacidades cognitivas a las representaciones de la paz y la guerra como un nacimiento “*socialmente elaborado y compartido una forma de conocimiento que tiene un objetivo práctico y construye una realidad que es común a un conjunto social*” (Jodelet, 1989).

Pocos estudios se han realizado sobre las estructuras de las representaciones sociales de la paz y la guerra. Los trabajos desarrollados han hecho énfasis en el papel del contexto para favorecer la aparición de diferentes representaciones. Así, Wagner, Valencia y Elejabarrieta (1996) al comparar participantes nicaragüenses y españoles, encontraron que la paz tiene escasa relevancia en España, porque el contexto no estimuló las discusiones sobre el tema y no favoreció la formación de una representación estable de paz; en contraste en Nicaragua, el fin de la guerra civil exigió a la gente a considerar el tema de manera más apremiante, favoreciendo la elaboración de significados y estructuras más estables, tanto para la paz y la guerra.

Orr, Sagi y Bar –On (2000) compararon las representaciones de adolescentes israelíes, palestinos y europeos. En los jóvenes de Oriente Medio observaron un campo de representación en el que los valores individuales y etno-nacionales (independencia – palestinos) estaban vinculados. Ambos participantes palestinos e israelíes compartieron una representación que tiende a justificar la guerra y excluye la paz a partir de valores significativos. Además observaron un tipo de estrategia de afrontamiento colectivo disfuncional, pues los adolescentes aparecen adaptados a un conflicto sin solución y se convencen de que su realidad era la única posible. En particular, para los adolescentes activistas, la guerra era menos legítima y la paz menos débil; además presentaron una representación más compleja, capaz de incluir

componentes abstractos y referencias a dimensiones normativas y comportamientos vinculados a la esfera individual. Por otra parte, los no activistas tendían a mostrar aspectos representacionales elementales como el rechazo general de la guerra.

Más recientemente, los adultos involucrados en organizaciones pacifistas mostraron una representación de la paz mejor estructurada y más activa (Sarrica & Contarello, 2004).

Sarrica (2007) identificó representaciones de paz en las personas que no participan directamente en movimientos por la paz, así como el surgimiento de referencias relacionadas con cooperación paz positiva, solidaria junto a aspectos que son simbólico: el color blanco, palomas, cielos azules y silencio introspectivo. La representación social de la guerra se mantuvo estable y estructurado en torno al concepto de muerte.

Siguiendo a Sarrica (2010) a nivel teórico, la investigación acerca de las representaciones sociales de la paz y la guerra están vinculada a dos aspectos fundamentales: la relación entre representaciones y prácticas, y las relaciones entre diferentes representaciones sociales. Las representaciones y las prácticas sociales están mutuamente interrelacionadas. Algunos autores afirman que la determinación puede ocurrir en ambas direcciones (Rouquette, 1998), mientras que otros defienden que los comportamientos son un componente de representación y que no es posible separarlos para distinguirlos (Wagner, The fallacy of misplaced intentionality in social representation research, 1994). Los avances empíricos sugieren que en caso de prácticas que contradicen o impugnan conocimientos establecidos las prácticas pueden transformar las representaciones (Flament & Moliner, 1989) o sacar a la luz la existencia de patrones implícitos no necesariamente compatibles entre sí (Wagner, Duveen, Verma , & Themel, 1996).

El vínculo entre las representaciones sociales es un tema más reciente. En cuanto a la paz y la guerra, dichos objetos están en una relación de oposición. Esta se produce cuando hay coincidencia de los elementos en el núcleo de dos representaciones sociales y esos elementos tienen características opuestas (Guimelli & Rouquette, 2004).

Un ejemplo puede ser la concepción negativa de la paz - ausencia de guerra, tal como se observa en las representaciones compartida por los no activistas. Sin embargo, tal relación no parece ser cierto siempre: la guerra y la paz demostró tener diferente resistencia y diferente capacidad de influir en los demás estructuras según el contexto (Wagner, 1994); por otra parte, si tenemos en cuenta prácticas, los activistas a menudo parecen compartir representaciones que están directamente relacionadas con la guerra (Sarrica & Contarello, 2004).

Sarrica y Wachelke (2010) exploraron representaciones sociales de Paz y Guerra con adolescentes italianos como construcciones sociales para entender cómo las prácticas relacionadas con la educación para la paz pueden repercutir en ellos. Los autores usan el marco de las representaciones sociales para investigar: a) los contenidos compartidos elaborados por los jóvenes; b) las diferencias relacionadas con género, edad y año escolar; c) el papel que las actividades de educación para la paz desempeñan en el fomento representaciones específicas de La paz y la guerra. Para ello desde el punto de vista metodológico consistió en la administración de tareas de asociación libre en torno a estímulos relacionados con guerra y paz a 112 estudiantes de los colegios de secundaria de la ciudad de Venecia. Los resultados indican una representación de la guerra basada en muerte y destrucción mientras la representación de la paz está basada en experiencias emocionales íntimas y positivas. Esta última parece más débil y polisémica.

En Colombia se han realizado algunos estudios que se enseñan a continuación. Cortes de Morales, 2011 indagó *¿Qué nos dicen los jóvenes de Neiva y Rivera acerca del proceso de paz, convivencia, cultura de paz, vida humana, respeto activo y paz?* El trabajo partió de preguntas orientadoras, tales como: *¿Es posible la paz en Colombia?*, *¿Los colegios, las universidades han enseñado a dialogar, a argumentar, a resolver los conflictos a través de la razón, de la inteligencia bruta o de la fuerza bruta?*, *¿Cuáles son las representaciones sociales de los jóvenes de Neiva y*

Rivera sobre el proceso de paz en Colombia? La investigación se de carácter cualitativo acudió a la entrevista abierta, la escritura de textos y la encuesta, al análisis de palabras e imágenes, la observación, los significados y la investigación inductiva generadora de hipótesis a partir de datos. En los resultados los investigadores exponen que los jóvenes proponen en sus discursos un país con seres humanos respetuosos de la vida del otro, de sus derechos y deberes, capaces de vivir en paz, con oportunidades de prosperidad. Los jóvenes consideran el proceso de paz un método de protección ciudadana, un camino para exigir el respeto de los derechos humanos en procura de un mejor desarrollo de nuestra sociedad.

López (2009) indagó las *Representaciones de violencia y paz que los niños y las niñas del grado 5º de primaria del Instituto Cultural Río Sucio significan a través de los medios de televisión*. Este estudio se propuso Comprender cómo la lectura que los niños y las niñas hacen de los noticieros de televisión influye en los contenidos de sus representaciones sociales de violencia y de paz; identificar las representaciones sociales de violencia y de paz en los niños y las niñas como resultantes de la lectura de los noticieros de televisión. La investigación adoptó un enfoque histórico hermenéutico y siguió un diseño etnográfico. Entre las conclusiones se establece que los noticieros de televisión crean representaciones sociales que actúan como mecanismos de instalación y aseguramiento que alejan los riesgos del cuestionamiento y debilitan el sentido crítico, al tiempo que fortalecen el poder homogeneizador del sentido común. Es necesario procurar por la formación de un sujeto con responsabilidad.

Galindo (2013) estudió las representaciones sociales de los niños y niñas sobre la violencia. Su objetivo fue identificar y analizar las representaciones sociales que anclan los niños y niñas sobre la violencia en Colombia, conocer los contextos que están relacionados con estas representaciones, la posición que están tomando los niños y niñas hacia el fenómeno y aportar

bases para futuros proyectos de prevención de violencias, en donde se tenga en cuenta la importancia de reconocer y analizar estas representaciones sociales.

En Colombia merece especial atención el estudio realizado por Romero (2012), titulado: *“Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas”*. Esta es una investigación cualitativa - estudio de caso - que buscó conocer las representaciones sociales de la violencia escolar en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de tres territorios distintos: Bogotá, y los municipios de Chía y Sopó en Cundinamarca, desde una perspectiva procesual y con un diseño multimetodológico en la recolección de información. El cual incluyó la aplicación de un cuestionario de caracterización, redes de asociaciones y grupos focales. Finalmente concluye que:

“La violencia escolar es una realidad tanto en ciudades grandes como en municipios, con semejanzas como roles de los actores, formas de violentar, espacios donde ocurre; varía en el grado de intensidad y en los recursos de la institución para afrontar el tema. Se sugiere a las administraciones locales, formular políticas en infancia, adolescencia, salud y educación, que atiendan el problema de violencia escolar coordinada e intersectorialmente, incluyendo diversos sectores como padres de familia, medios locales de comunicación, fuerza pública, niños y adolescentes y colegios” (p. 139).

Chaurra y Castaño (2011) realizaron un trabajo de maestría denominado *“representaciones sociales sobre la violencia, los niños y las niñas escriben sobre la violencia: un estudio de caso”*. El propósito de la investigación fue describir el contexto social de las representaciones de la violencia, y analizar los elementos representacionales (actitud, información y campo de representación) (Moscovici S. , 1992) que permitieran poner en evidencia algunos matices de la estructura y el contenido de las representaciones sociales de la violencia.

Las preguntas que orientaron esta investigación fueron las siguientes: ¿cómo expresan por escrito los niños y niñas las situaciones de violencia a las cuales están sometidos o de las cuales son testigos/as?, ¿cuáles son las representaciones sociales de la violencia del entorno familiar, escolar y social que tienen los niños/as?, ¿cuál es la incidencia del entorno familiar, escolar y social en las representaciones sociales que un niño/a construye sobre la violencia? Los resultados muestran que a pesar de las situaciones de agresión que acontecen a diario en el espacio escolar, los niños/as no perciben la escuela como un contexto específico sobre el cual circulen situaciones que se asocian a las representaciones de la violencia. Por el contrario, los niños/as relatan la violencia desde lo que viven en su cotidianidad familiar y barrial. La noche, el alcohol, la figura del padre y la madre, al igual que las asociaciones a otros miembros de la familia explican la relevancia de los procesos sociales vinculados a la estructura y al contenido de las representaciones sociales de la violencia. Los matices de la violencia, que emergieron en el caso, se desprenden de procesos culturales como historia del barrio, prácticas culturales que han circulado también en un tiempo.

3.1.7. Estudios sobre las representaciones sociales en el ámbito educativo

- Estudios sobre las representaciones sociales de la violencia

Se presentan estudios de violencia y representaciones sociales de manera articulada. Se retoma a Salgado (2009), en la investigación titulada “*representaciones sociales acerca de la violencia escolar*”, realizada en Chile. Es una investigación de corte cualitativo que utilizó el análisis de contenido, desde la perspectiva de las Grounded Theories. El análisis de contenido se

refiere a un estudio hermenéutico de documentos, que en la citada investigación, están constituidos por los textos de entrevistas en profundidad. Este procedimiento consiste en seleccionar citas textuales asignándoles un código o categoría; luego, éstos se agrupan en familias de códigos y, finalmente, en un proceso de abstracción mayor, se elabora un modelo explicativo que forma la teoría desde la base (Grounded theories). Una de las conclusiones del estudio señala: que Las representaciones sociales sobre las experiencias socioeducativas, están determinadas por las experiencias tempranas de vulneración de derechos, porque los jóvenes considerados violentos se sienten vulnerados desde temprana edad por los conflictos familiares, por la normalización de la violencia familiar, por el barrio violento y la sociedad violenta (p.6).

Igualmente, las conclusiones postulan que hay dinámicas al interior de las familias donde se vivencian estos conflictos, lo que determina que se represente la vida familiar de una determinada forma. Desde el aspecto social, la investigación agrega que se transmiten representaciones donde podría primar la agresividad como forma de defensa para protegerse de algún potencial daño derivado del otro/a. La investigación demostró que otro elemento, que determina la experiencia temprana de vulneración de derechos, es la normalización de los episodios de violencia que aporta esquemas conductuales que el joven reflexiona como episodios normales, por ejemplo las descalificaciones, los golpes, las amenazas y agresiones, en general; formas admitidas de comportamiento que pueden ser aplicadas cuando el contexto en el que el joven se está desarrollando, reviste alguna amenaza para él. Concluye también el estudio que las normas institucionales resultan impositivas. Debido a esta situación los alumnos/as deben mantener una duplicidad de conducta; por una parte, en el hogar y barrio deben mantener, representar y actuar de una forma principalmente agresiva; y, por otra, en el liceo deben adoptar una forma de comportamiento, no sólo diferente sino antagónica con el otro estilo. Así, el sistema

educativo es considerado como un espacio donde solamente se aplica la disciplina y por esto los alumnos/as no encuentran en la escuela un espacio de expresión y diálogo.).

El trabajo “*representaciones sociales y prácticas educativas en un contexto de exclusión*”, estudio de caso Barceló (2008) es una investigación de tipo cualitativo desarrollada en una escuela pública uruguaya. Consistió en el estudio de casos múltiples; se tomaron escuelas comunes, una de cada zona, que a juicio del personal docente tuvieran, situaciones de violencia y trastornos de conducta que preocuparan al personal. La investigación concluye que las interacciones sociales de incivilidad y violencia entre los actores, son generadas y, a su vez, reproducidas a diario tanto por alumnos/as como por los/as docentes del centro escolar. Unos/as y otros/as representan una determinada escena de acuerdo a representaciones sociales de lo que es una escuela, de lo que se logrará o no en ella, de la maestra, de su función, de lo que es ser buen alumno/a, etc., esperando y exigiendo determinados comportamientos a unos y otros de acuerdo al rol que desempeñan. Se habla de naturalizar comportamientos y prácticas sociales que reproducen y forjan violencia simbólica, conflictos permanentes tanto entre alumnos/ o como alumno/a-alumno/a.

Agudelo et al. (2007) realizaron un estudio titulado “*representaciones sociales: otra perspectiva de estudio de la violencia*”. La investigación se realizó con jóvenes que eran victimarios de la violencia y que se encontraban bajo medida de protección en el Centro de Atención al Menor, Carlos Lleras Restrepo. Los resultados de la investigación apoyan la idea de que hay factores sociales que activan construcciones de conductas enfocadas hacia la violencia, es decir, que existen jóvenes involucrados en espacios micro sociales que potencian su accionar fuera de la legalidad (p. 232); espacios cercanos, reales al sujeto que configuran la representación subjetiva de la violencia. Por otro lado, es de anotar que los autores/as postulan que el estudio de las representaciones sociales deberá explorar el lenguaje como posibilidad de análisis y es

precisamente este elemento el que marca la diferencia con la investigación, de la que da cuenta este documento

Como se observa en esta reseña la paz y la violencia ha sido estudiada desde múltiples aproximaciones y categorías conceptuales. Hasta el momento han primado los estudios sobre violencia y recientemente se ha empezado a incursionar en la investigación sobre la paz desde la paz misma. Esta revisión ha mostrado la pertinencia de este trabajo pues en Colombia son pocas las investigaciones realizadas y más aún en el departamento del Huila.

2.2. Referente conceptual

De acuerdo a los objetivos y al planteamiento del problema se presentan los conceptos de paz en los cuales se fundamentó este estudio. Posteriormente, se presentan los conceptos de violencia. Finalmente, se presenta el contexto teórico sobre representaciones sociales.

3.1.8. ¿Qué es Paz?.

La noción que se tiene del concepto de Paz es que se trata de un concepto complejo, amplio y multidimensional que ha evolucionado a través de la historia; por esta razón, una premisa importante es clarificar como se percibe la paz.

La palabra Paz no ha significado para todos lo mismo. La Paz es diversa, polisémica y pluralista; por esta razón, en muchos escenarios se habla de PACES: paz negativa, paz positiva, paz imperfecta y paz neutra. A continuación, se hace un breve recorrido sobre las concepciones de paz dominantes en la cultura occidental a lo largo de la historia.

En la antigua Grecia, *eirene* era el término con el que se hacía referencia a la paz, con una idea de paz como un estado de tranquilidad, de serenidad, de ausencia de hostilidades entre

ciudades griegas, es decir, una armonía en la unidad interior y social griega. La paz es vista como un estado tranquilo y armónico al que se llega cuando no se tienen conflictos. Esta forma de entender la paz está muy extendida entre grupos inspirados en ideas que vienen de países orientales.

La paz griega, “eirene” es una propuesta que invita a la apatía, deja a un lado la lucha activa por la paz y agrega nuevos problemas a los conflictos ya existentes.

Posteriormente, se reconoce el origen de la palabra Paz, proviene del latín “Pax (paxis)”, que significa “acuerdo, pacto”. Lo que conlleva a que en el periodo que correspondió al reinado del emperador Augusto se conozca con el nombre de “pax romana”, haciendo referencia al respeto a lo legal, a mantener la ley y el orden establecido. En definitiva, a velar por la ausencia de conflictos y rebeliones violentas dentro de los límites del Imperio Romano controlado por un poderoso aparato militar. Este modelo responde a una estructura social y económica imperialista y, por tanto, busca mantener el status quo, es decir, defender los intereses de los que se benefician de la estructura del imperio respecto a los que quedan en la periferia. Un periodo en que se controló las legiones, aseguró la paz interior y ordenó económica y administrativamente el imperio, es un concepto que refiere a un gobierno que ejerce el poder unilateral, sin controles y sin respeto por los derechos de los ciudadanos, una concepción muy negativa y manipuladora de la paz, entendida como mera ausencia de guerra y de desórdenes internos, es lo que se conoce como PAZ NEGATIVA.

Tomas Hobbes, hace referencia al concepto de paz negativa concebida como la ausencia de guerra. Es la imposición que hace el Estado utilizando diferentes estrategias que pueden ir desde los pactos de no agresión hasta el uso de la fuerza. Para imponer esta paz, se puede

recurrir a diferentes medios tales como: la vía del miedo, la fuerza del monarca, del soberano o del gobernante previniendo los impulsos de ser conflictivo del ser humano.

Además, Hobbes afirma, que mientras los hombres vivan sin un poder común que los atemorice a todos estarán en constante guerra, dado que, la naturaleza del hombre hace que siempre esté predispuesto para invadir y destruirse mutuamente. Es por eso, que se hace necesario establecer un contrato o pacto como un acto de voluntad de deliberación en donde haya mutua transferencia de derechos, pues como dice Hobbes, “los hombres, para alcanzar la paz, y con ella la conservación de sí mismos, han creado un hombre artificial que podemos llamar Estado” (Hobbes, 1940).

En este sentido, el hombre debe cumplir con los pactos establecidos (leyes) dado que constituyen las vías o medios para alcanzar la paz: la justicia, la gratitud, la modestia, la equidad y la misericordia. Estas leyes requieren esfuerzo y cumplimiento y tienen como finalidad la paz como medio de conservación de las multitudes humanas. Es en este sentido en donde se encuentra la paz como concepto negativo, como poder coercitivo, ya que funciona como un artificio que se usa para la conservación humana y de las relaciones sociales. Por último, podemos decir siguiendo a Hobbes, que la buena convivencia de los hombres no es *“natural sino artificial, es decir, por pacto, un poder común que dirige sus acciones hacia el beneficio colectivo. Una paz artificial que siempre está bajo sospecha por su artificialidad, he aquí su fragilidad”* (Hobbes, 1940).

Esta investigación se fundamenta en una paz para todas las personas, libertadora y constructora, es por ello que se supera la paz negativa y se parte de una concepción más rica y positiva de ésta, la paz positiva. PAZ POSITIVA, *“es el proceso de realización de la justicia en los diferentes niveles de la relación humana. Es un conjunto dinámico que lleva a hacer aflorar,*

afrontar y resolver los conflictos de forma no violenta y el fin de la cual es conseguir la armonía de la persona con sí misma, con la naturaleza y con las demás personas” (APDH, 2000).

El noruego Johan Galtung⁹ (2003), reconoce esta diversidad semiótica y señala la necesidad de “... *trabajar... para que el término paz sea suficientemente preciso, con especificaciones, con indicadores, de forma que una situación determinada pueda ser clasificada y entendida en términos de su carencia o abundancia de paz. Tenemos que saber de qué pensamos y hablamos, y poder ser capaces de actuar”* (Galtung J. , 2003).

Galtung (2005) no reduce el concepto de paz positiva a la justicia social o a la paz estructural. Reconoce en ellas otras múltiples paces, las cuáles a su vez responden a múltiples violencias. Algunas de ellas son:

- La paz natural: entendida a la cooperación entre las especies y la ausencia de lucha.
- La paz positiva directa: reconocida como bondad verbal y física, expresada en la búsqueda del bien para el cuerpo, la mente y el espíritu del Yo y del Otro y dirigida a todas las necesidades básicas, supervivencia, bienestar, libertad e identidad.

⁹ Johan GALTUNG, nació el 24 de octubre en Oslo es sociólogo y matemático. Es uno de los fundadores y protagonistas más importantes de la investigación sobre la paz y los conflictos sociales. En 1959 fundó en Oslo el primer instituto de investigación sobre la paz, el International Peace Research Institute, y fue su director durante 10 años. En 1964 fundó la Revista de Investigación sobre la Paz (Journal of Peace Research). Fue profesor de Investigación sobre Conflicto y Paz en la Universidad de Oslo entre 1969 y 1977. Ha colaborado extensamente con diversas instituciones de las Naciones Unidas, y se ha desempeñado como profesor visitante en los cinco continentes, incluyendo trabajos en Chile, en la Universidad de la ONU en Ginebra, en los Estados Unidos, Japón, China, India y Malasia. En la actualidad es Profesor de Estudios sobre la Paz en la Universidad de Hawái y director de Transcend: A Peace and Development Network y rector de la Transcend Peace University.

- La paz positiva estructural: la cual sustituye represión por libertad, equidad por explotación, integración en lugar de segmentación, solidaridad en lugar de fragmentación y participación en lugar de marginación.
- La paz cultural: esta paz sustituye la legitimación de la violencia por la legitimación de la paz, construyendo una cultura de paz positiva.

Galtung (2005) expresa que las anteriores formas de paz se han de manifestar en el espacio interior, en lo que se conoce como paz interior.

Un concepto que se opone al anterior es el de Paz Positiva, propuesto por Galtung (1985), en donde sostiene que la paz no se logra con la firma de acuerdos y pactos. Aquí la paz es vista como un proceso que se debe construir y que requiere la presencia de justicia social, cultural, estructural, la satisfacción de las necesidades básicas tanto espirituales como materiales de todas las personas y grupos sociales.

Para entender la postura de Galtung respecto a la paz, concebida como la situación en que los conflictos pueden ser transformados no violentamente sino con empatía y creatividad, hay que tener en cuenta que este concepto cambia la vieja concepción de paz, concebida como la ausencia de guerra. Galtung, tomando como referente directo a Gandhi, hace dos aportes importantes en sus planteamientos en torno a la paz: el primero es, su postura en contra de la violencia directa y la violencia estructural. El segundo aporte es la creación del Instituto de Investigación de Oslo (1959) dedicado a la transformación creativa de los conflictos a través de medios pacíficos y en donde sostiene que la paz no es lo opuesto a la guerra sino a la violencia.

Es de esta manera como Galtung plantea que para lograr la paz, es necesario superar los dos modos de violencia: el primero es la violencia visible, en donde los actores pueden identificarse (muertos, heridos, desplazados, daños materiales). El segundo y más complejo es la violencia

invisible, indirecta, en donde los actores son difícilmente identificables (desconocimiento, menosprecio, violencia psicológica). En consecuencia con lo anterior, Galtung propone la política de la no violencia, emulando a Gandhi quien predicó y practicó la paz como único medio para transformar la situación crítica de una sociedad en conflicto. La paz no se define por la ausencia de guerra o de conflictos sino por la presencia de la justicia social y el bienestar, por la satisfacción de las necesidades básicas de todas las personas y grupos sociales, tanto en sentido espiritual como material. La paz es vista como un proceso, algo que hay que construir: “*No hay camino para la paz, la paz es el camino*” (Gandhi, 1917).

Por otra parte, para acercarnos a otras perspectivas sobre la Paz, es necesario abordar los aportes Martínez Guzmán¹⁰ (2001), autor que propone las epistemologías de los estudios para la paz V¹¹. Para el autor en mención, el reconocimiento de la diversidad de competencias y capacidades que tienen las personas en sus relaciones, para excluirse, marginarse o hacer la guerra es el punto de partida para establecer la paz. Lo cual dice Martínez (1999, 2000) requiere trabajar en un “giro epistemológico” que dé cuenta del estatuto cognoscitivo de la investigación y la educación para hacer las paces. Este giro va más allá de las teorías de la paz y es provocado desde la Filosofía para la Paz. Siguiendo a Martínez El “giro” consiste en aceptar que el “saber

¹⁰ Vicent Martínez Guzmán nació en La Vall d'Uixó en 1949. Es Doctor en Filosofía y director honorífico de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz por convenio entre la UNESCO, Bancaja-Fundación Caja Castellón y la Universitat Jaume I de Castellón, de la cual ha sido vicerrector. Ha realizado trabajos de Investigación en las Universidades de Frankfurt (Alemania) y Berkeley (California). Es Fundador del Máster Universitario Oficial y Doctorado en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo, que ha recibido la mención de calidad; cofundador del Centro Internacional Bancaja para la Paz y el Desarrollo galardonado con la Medalla de Oro Mahatma Gandhi para la Paz y la No-Violencia en 1999; y promotor de programas de Estudios para la Paz y el Desarrollo en diferentes universidades de todo el mundo.

¹¹ MARTÍNEZ GUZMÁN, Vicent (2001) *Filosofía para hacer las paces*, Barcelona.

hacer las paces” implica cambiar la objetividad por una intersubjetividad basada en la interpelación mutua.

Un concepto alternativo propuesto por Francisco Muñoz, quien encuentra a la paz positiva de Galtung como utópica, perfecta, inalcanzable e irrealizable es el de Paz Imperfecta. Imperfecta porque es un proceso inacabado que siempre está en proceso de construcción ya que en un mismo escenario existen experiencias de Paz que se desarrollan en espacios violentos.

Muñoz (2001) introduce el concepto de paz imperfecta partiendo del presupuesto que la paz es una realidad primigenia en todos los tiempos humanos, en los biológicos y en los históricos. La paz, para este autor, representa bienestar personal, grupal y de especie, y hace que las personas disfruten a de su condición de humanos. La paz es un signo de armonía, bienestar y felicidad que une a todos los seres humanos, también a la naturaleza y al universo en su conjunto (Muñoz, 2000).

Siguiendo a Muñoz la paz imperfecta abarca todas las experiencias y estancias en que los conflictos se han regulado pacíficamente, es decir, en las que las personas han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros: “... *entendemos la paz imperfecta, como una categoría de análisis que reconoce los conflictos en los que las personas y/o grupos humanos han optado por potenciar el desarrollo de las capacidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo haya impedido*” (Muñoz, 2000).

Para Muñoz la paz se ha denominado imperfecta debido a que ésta es siempre un proceso inconcluso e imperfecto. El carácter de la paz para Muñoz, alude a un principio de realidad, pues el planteamiento de una paz perfecta entra en contradicción con la teoría de los conflictos los cuales son inherentes a la condición humana. Si la paz fuese perfecta desaparecerían los

conflictos y la vida. La paz imperfecta es una propuesta que no aboga por la desaparición de los conflictos, sino a aprender a vivir y convivir con ellos.

“Queremos hablar de una paz imperfecta sobre todo en el sentido de inacabada, así la paz no es el objetivo final, que llegará a alcanzar su plenitud, su perfección, sino un presupuesto que se reconoce y se construye cotidianamente. Es un proceso del que participan muchos actores/actrices y acciones, a lo largo del tiempo y a lo ancho de los diversos espacios y escalas. Atribuir a la paz el calificativo de imperfecta constituye un principio de realidad, ya que el planteamiento de una paz perfecta entra en contradicción con las teorías de los conflictos, que entiende que éstos son inherentes a la condición humana. Si la paz fuese perfecta desaparecerían los conflictos y la vida” (Araguren & Muñoz, 2004).

Hecha la anterior aclaración, Jiménez (2012), nos dice que:

La paz tiene, además, implicaciones sociales, económicas, políticas, religiosas, personales y técnicas militares. Puede ser vista y estudiada desde cada una de esas perspectivas, no excluyentes sino complementarias. Cuando se considera la paz desde estas diferentes perspectivas (popular, cultural, lingüística, científica), se comprende que la paz es un valor, un ideal y un concepto rico y multidimensional”. (p. 7)

Resulta importante también, hacer mención a un concepto de Paz que se contrapone a la violencia cultural, introducido y estudiado por Francisco Jiménez Bautista; es el de Paz neutra. Este parte de la concepción de concebir al ser humano como no violento, sino pacífico por naturaleza. En cambio admite una violencia estructural y cultural. Pero aclara que esta violencia cultural se da cuando no hay una forma pacífica de solucionar los conflictos que se dan basados en la diferencia de opiniones, creencias y formas de ver el mundo.

Es por eso que la tarea de esta paz es neutralizar todos los espacios de violencia cultural. En donde las personas puedan asumir una posición activa y se apersonen de la necesidad de trabajar por construir una cultura de paz y erradicar esa cultura de violencia que han aprendido.

Es el ser humano quien ha recurrido a la violencia y a la guerra para resolver los conflictos con sus semejantes. Asume la violencia como una forma de exclusión y desconocimiento del otro en su diferencia. Y desde luego estas costumbres y comportamientos han sido aprendidos, apropiados, reproducidos y han permanecido culturalmente. De esta forma la violencia es una construcción cultural. El hombre no nace violento sino que se hace violento.

La paz neutra plantea que, así como el hombre ha aprendido a ser violento está en la capacidad de desaprender esas formas y expresiones. Y en cambio, ser un sujeto de aprendizaje de prácticas, valores y formas de relacionarse con su entorno pacíficamente. De esta manera construirá una cultura neutral que ubique en primer lugar al otro como ser diferente, que por medio de la educación ayude a concientizar que cada ser tiene una visión del mundo y del deber de estar en la capacidad de aceptar las diferentes perspectivas.

Llama a prestar especial atención al lenguaje como base de la comunicación humana. Puesto que las palabras se van cargando de violencia, se hace necesario utilizar un lenguaje neutro en el trato entre personas o etnias con lenguas diferentes. Una cultura en donde pone el diálogo, la empatía, la no violencia y la creatividad como fundamento para manejar los conflictos y resolverlos por la vía pacífica.

Sin desconocer que la paz es una construcción holística e inclusiva y un concepto polisémico, fruto de la suma de la paz negativa, la paz negativa, la paz imperfecta y la paz neutra, en el presente estudio se hace referencia de manera fundamental al concepto de “paz imperfecta”, entendida como:

“Todas aquellas experiencias y estancias en que los conflictos se han regulado pacíficamente, es decir, en las que los individuos y/o grupos humanos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo haya impedido. Para el reconocimiento de estas conductas pacíficas no se trata solamente de utilizar sinónimos de paz, tales como concordia, tranquilidad, armonía, bienestar, calma, quietud, serenidad, sosiego; si no, complementariamente, de recordar palabras que expresan regulaciones pacíficas como negociación, mediación, arbitraje, hospitalidad, compasión, caridad, perdón, reconciliación, condescendencia, misericordia, socorro, amistad, amor, ternura, altruismo, filantropía, solidaridad, cooperación, alianza, pacto, acuerdo, desapego. Entrega, diplomacia, diálogo” (Jiménez, 2012).

Ante este enfoque es fundamental recurrir a las palabras de Zuleta (1991) cuando manifiesta que:

“Las sociedades que están preparadas para la paz no son aquellas sociedades que no tienen conflictos, sino las que son capaces de construir un campo legal donde llevar a cabo sus conflictos, donde se pueda llegar a pactar acuerdos, se permitan concesiones y, especialmente, donde se propicien debates desde las cosas más sencillas de la vida hasta aquellas más complejas” (...). (p.308)

Comprender el significado de paz, entonces, genera una cultura en las personas, es un primer paso para aprestarse a la transformación hacia una cultura de paz que la UNESCO¹² define como *“un conjunto de valores, actitudes y conductas, que plasman y suscitan a la vez interacciones e intercambios sociales basados en principios de libertad, justicia, democracia,*

¹² UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Se crea para construir la paz en la mente de las personas mediante la promoción del saber: forjar en la mente de los hombres los baluartes de la paz, Textos fundamentales. Edición 2004.

tolerancia y solidaridad; que rechazan la violencia y procuran prevenir los conflictos tratando de acatar sus causas; que soluciona los problemas mediante el diálogo y la negociación; y que no sólo garantizan a todas las personas el pleno ejercicio de todos los derechos sino que también les proporciona los medios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de sus sociedades” (Fisas, 1998).

Para la UNESCO, el reconocer una la cultura de paz, es encontrar el sentido y el significado a la paz, *“La paz significa algo más que la ausencia de guerra y de conflicto; es un concepto dinámico que debe considerarse en términos positivos: la presencia de la justicia social y la armonía, la posibilidad de que los seres humanos realicen plenamente sus posibilidades y gocen del derecho a una supervivencia digna y sostenible” (UNESCO, 1994).*

Desde la perspectiva de la UNESCO, el término de paz adquiere un sentido diverso. La cultura de paz, para la UNESCO, es un concepto síntesis, que encuentra en los derechos humanos su esencia básica y que se define como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que inspiran una forma creativa y constructiva de relacionarnos para alcanzar la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. Comprende un conjunto de comportamientos, valores, actitudes, estilos de vida basados en diferentes principios.

La cultura de paz es entonces una cultura de la convivencia y de la participación, fundada en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; una cultura que rechaza la violencia, se dedica a prevenir los conflictos en sus causas y a resolver los problemas por el camino del diálogo y la negociación; una cultura que asegura a todos los seres humanos el pleno ejercicio de sus derechos y los medios necesarios para participar en el pleno desarrollo de la sociedad. La cultura de paz es un modo de organizar el mundo, basado en el derecho a vivir

juntos, sostenido por el cuerpo jurídico, organizado por la democracia. La democracia es asumida como una forma de vida y un conjunto de valores que permiten la participación, la convivencia, la expresión y el respeto de las propias ideas de los demás, además de las opiniones y sentimientos.

La cultura de paz, está basada en el ejercicio y respeto de los derechos humanos, donde se debe desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad de los individuos, los sexos, los pueblos y las culturas y desarrollar la capacidad de comunicar; compartir y cooperar con los demás. Ha de fortalecer la identidad personal y favorecer la convergencia de ideas y soluciones que refuercen la paz, la amistad y la fraternidad entre los individuos y los pueblos. Debe desarrollar la capacidad de resolver conflictos de modo no-violento.

Existen otros postulados respecto al concepto de la paz, entre ellos el expuesto por Cano (2013) donde la paz es definida desde la diversidad cultural y religiosa, como construcciones sociales que contienen numerosas propuestas y estrategias de regulación pacífica de conflictos. Por su parte Vera Grabe (2012), argumenta que la paz hay que hacerla visible, explícita, consciente. Es un enorme reto, sobre todo en contextos y culturas donde prevalece la violencia como categoría principal para comprender la realidad, y la paz tiende a ser una meta, a lo sumo un resultado, un derivado, o una negación de la guerra y la violencia. Los estudios y enfoques de lo que en Colombia se denomina “Violentología” han aportado al análisis de las causas del conflicto, pero son limitados en desentrañar razones de paz y esperanza que trasciendan la idea de las necesarias condiciones estructurales de la paz. Es necesario enfocar esfuerzos a darle identidad a la paz, en contraposición a la violencia, que goza de gran visibilidad en nuestro país.

“La paz debe ganar espacios de visibilidad, debe instalarse en la conciencia pública y debe hacer explícita en la toma de decisiones” (Grabe, 2012, pág. 8).

3.1.9. Percepciones y teorías de violencia.

La violencia es una realidad, que ha acompañado al ser humano a lo largo de la historia, se da en lo político, lo social, lo familiar, lo escolar; en lo deportivo, en todos los ámbitos, donde el espíritu humano se despliega, aparece como componente colateral en sus actuaciones. Los hombres y las comunidades, se enfrentan por diversos motivos (religioso, político, cultural, económico, etc.), la humanidad ha experimentado múltiples formas de violencia en donde se han perdido millones de vidas humanas y sociedades enteras quedan en ruinas.

Los expertos que investigan la violencia (Psicólogos, criminalistas, sociólogos, antropólogos) no se ponen de acuerdo en qué es la violencia. No es fácil dilucidar si la violencia es algo innato o adquirido; si es el resultado de conflictos interiores o exteriores; si es posible controlarla, erradicarla, o eliminarla totalmente. El hecho de que la violencia tenga muchas caras, se revela en la necesidad que muchos tienen de utilizar adjetivos para clasificarla: física, psicológica, estructural, social, política, militar, cultural, de género, doméstica, patológica, estructural, simbólica, etc. Cada una de estas clases de violencia es diferente en cuanto a sus causas, raíces y consecuencias. El propio concepto común de violencia no dice mucho en sí mismo. Es un concepto demasiado genérico, la definición del Diccionario María Moliner valdría al caso: *La violencia es una acción justa con que se ofende o perjudica a alguien.* Por eso, cuanto más se indaga sobre ella más se obliga a usar adjetivos para delimitar su complejidad: violencia física (p. ej. agresión); violencia psicológica (p. ej. acoso); violencia estructural (p. ej.

pobreza, explotación); violencia cultural (p. ej. machismo, racismo); violencia simbólica (p. ej. estigmatización).

Los expertos han emitido juicios y sus veredictos sobre la violencia. Algunos son muy pesimistas, otros son más optimistas. Para Freud la violencia tiene un carácter innato y existe en todas las personas junto con el instinto de preservar la vida: *“La inclinación a la agresión es una disposición instintiva original en el ser humano que constituye el mayor impedimento a la civilización. Este instinto agresivo natural se deriva del instinto de muerte, que se encuentra en el ser humano junto con el instinto de eros”* (Freud, 1916).

Desde otra perspectiva se señala que aunque el ser humano pueda tener una propensión a ser agresivo, como parte de su herencia natural, esto no quiere decir que sea violento. Desde esta óptica la violencia, sería aprendida y tendría un carácter social y cultural.

Un grupo de expertos, liderado por Galtung (1995), adoptan un punto de vista algo diferente, acercándose a la violencia desde su contrario: *La Paz*.

Galtung (1995), introduce el concepto de violencia estructural. Parte de una comprensión de la paz como ausencia de violencia, propone que: *“La violencia está presente cuanto los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones afectivas, semánticas y mentales están por debajo de sus realizaciones potenciales”* (Galtung J. , 2003). En otras palabras, cuando lo potencial es mayor que lo efectivo y ello es evitable, existe la violencia.

Vicent Martínez, por su parte, afirma que: *“La violencia como transgresión altera el ajuste original de las relaciones entre los seres humanos y entre éstos y la tierra, es injusta subordinada a las mujeres, domina de manera depredadora a la naturaleza”* (Martínez, 2001) .

En estos casos, la violencia sería la ausencia de las condiciones que permiten que existan las tendencias naturales en el ser humano al bienestar, la concordia y la paz.

Desde esta definición general, distingue entre violencia física, psicológica y estructural o indirecta. Las dos primeras son dos tipos de violencia directa sobre el cuerpo, la mente y el alma; es directa porque hay una o varias personas que actúan sobre otras. La tercera es indirecta porque puede existir en la estructura sin que una persona no dañe directamente a otra, sino como un poder desigual, como oportunidades de vida distintas, con recursos desigualmente distribuidos.

Galtung, propone el triángulo de la violencia (Figura 1), aparte de la violencia directa, física o verbal y visible para todos, existen también la violencia estructural y la violencia cultural, fuerzas y estructuras invisibles, pero no menos violentas. Para Galtung, la violencia directa o de actor es la que se define en espacios personales, sociales y mundiales, y es intencionada. Violencia indirecta o estructural es la que se define como la inserta en los espacios personales, sociales y mundiales, y no es intencionada. La violencia cultural es la que sirve para legitimar la violencia directa y estructural, motivando a los actores a cometer violencia directa o a evitar contrarrestar la violencia estructural, intencionada o no.

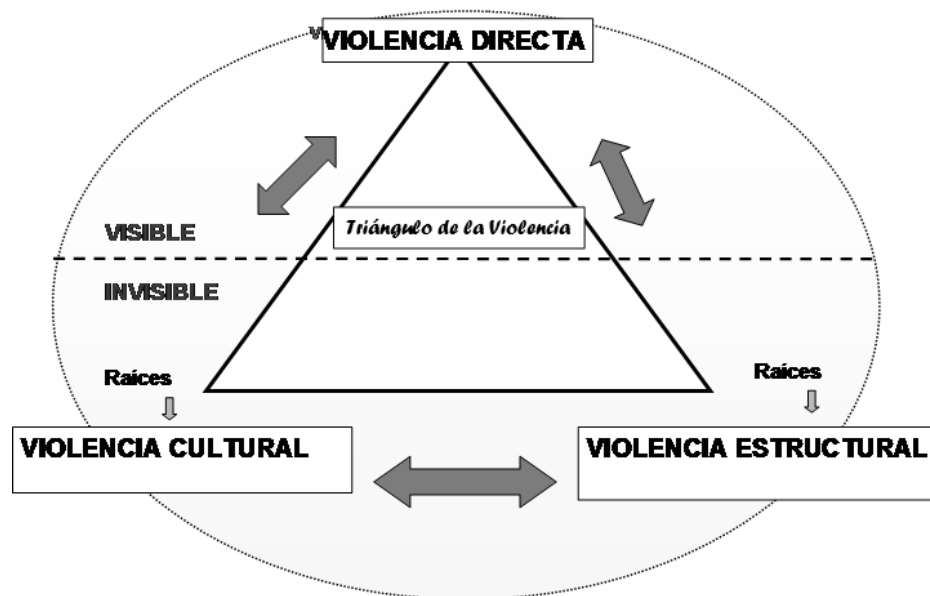


Figura 1. Triángulo de la Violencia – Johan Galtung

Fuente: Elaboración de las investigadoras Arrigui y Arrigui (2015)

Hannah Arendt (2005) realizó un estudio sobre las bases teóricas de la violencia, concluyendo que ésta es la expresión más contundente del poder y surge de la tradición judeocristiana y de su imperativo conceptual de Lay. La Violencia se enraíza en lo más profundo y original de nuestra sociedad occidental, esto es, en los principios más antiguos que fundaron nuestro pensamiento. La filosofía de Arendt se caracteriza por su interés en lo político *“pertenecen a la esfera política de los asuntos humanos cuya cualidad esencialmente humana está garantizada por la facultad del hombre para la acción, por su capacidad de iniciar algo nuevo”* (Arendt, 1970: 82). La cita es contundente, la violencia pertenece a la esfera política de los asuntos humanos; a la vez, establece relaciones entre forma de acción (poder, violencia) y entre poder y esfera política.

Sin duda la violencia es uno de los aspectos de la vida en que más se ocupan las personas, *“La violencia, siendo instrumental por naturaleza, es racional en la medida en que resulte efectiva para alcanzar el fin que debe justificarla. Pero como cuando actuamos nunca conocemos con certeza las consecuencias eventuales de lo que hacemos la violencia sólo puede ser racional si persigues fines de corto plazo”* (Arendt, 1970: 79)

Arendt concibe el poder, en abierta contraposición con la tradición del pensamiento político, como aquello que surge cuando los hombres se reúnen para actuar y dialogar en concierto, la violencia es vivida como la ruptura de un “orden establecido”, de una armonía preexistente, de unas condiciones de vida en las que se realizan las expectativas de existencia de la especie humana. Sin embargo, la violencia no es “innata”, sino que se “aprende” a lo largo de la vida. Así se ha encargado de señalarlo una y otra vez la UNESCO, en particular con el Manifiesto de Sevilla, en el que participaron 17 especialistas mundiales, representantes de

diversas disciplinas científicas, mediante una reunión en mayo de 1986 en Sevilla, España. Dicho manifiesto ha permitido avanzar en la concepción de la violencia al considerarla un ejercicio de poder, refutando el determinismo biológico que trata de justificar la guerra y de legitimar cualquier tipo de discriminación basada en el sexo, la raza o la clase social, precisa que científicamente es incorrecto afirmar que el ser humano haya heredado de los animales antepasados una propensión hacia la violencia; o que la guerra o cualquier otra forma de comportamiento violento, está genéticamente programada en la naturaleza humana; o que a lo largo de la evolución humana se haya operado una selección en favor del comportamiento agresivo sobre otros tipos de comportamiento; o decir que los hombres tienen "un cerebro violento".

3.1.10. Las Representaciones Sociales.

La Representación Social (RP), es uno de los tópicos más generadores de debates e intercambios en el campo de la Psicología Social en los últimos años. Emile Durkheim (1858) planteó desde la psicología social el concepto de representación colectiva (RC), pero es Serge Moscovici (Moscovici, 1961) quien propone el concepto de representación social (RS) como construcción simbólica con un carácter más dinámico que el planteado por Durkheim y que hace referencia a la naturaleza del pensamiento social, lo cual le permite ser ampliamente utilizado y estudiado desde diferentes áreas del conocimiento, incluyendo por supuesto el campo de la educación.

Esta teoría nace en 1961 en París, su autor es Serge Moscovici que luego de varios años de estudios, presentó, en su Tesis Doctoral titulada "*La Psychoanalyse, son image et son public*", la noción de RS.

Hasta la presente, ni en la primera obra de Moscovici se encuentra un concepto terminado. La complejidad del fenómeno hace difícil atraparlo en un concepto. Así lo plantea Moscovici *“Si bien es fácil captar la realidad de las representaciones sociales, es difícil captar el concepto...”* (Moscovici, 1979, pp.27-45).

En sus elaboraciones iniciales, Moscovici afirma que las Representaciones sociales son: *... “...una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación...”* (Moscovici, 1979, pp.17-18)

Con relación al concepto Jodelet (1986) plantea que las RS integran un conjunto de elementos constitutivos de la vida social (significaciones, actitudes, creencias), incluyendo funciones que enriquecen la teoría; constituyen imágenes condensadas de un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver *“(...) Formas de conocimiento social que permiten interpretar la realidad cotidiana (...)”* (Jodelet, 1989).

Las RS sobre el cuerpo, según Jodelet han cambiado significativamente, destaca que la difusión de nuevas técnicas corporales y nuevos modelos de pensamiento han modificado profundamente la relación con el cuerpo y las categorías, a partir de las cuales lo representamos. Modifica el cuerpo biológico por cuerpo lugar de placer, abandonando el enfoque científico biológico.

De acuerdo con Jodelet (1984) la representación social concierne a:

1. La manera en que los sujetos sociales aprenden los acontecimientos de la vida diaria, las características del medio ambiente, las informaciones que circulan y las personas de nuestro entorno.
2. El conocimiento espontáneo opuesto al pensamiento científico.
3. El conocimiento socialmente elaborado y compartido, construido a partir de experiencias e informaciones y modelos de pensamiento las cuales recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.
4. Conocimiento práctico a partir del cual se construye una realidad común con el cual se domina el entorno mediante la comprensión y explicación de los hechos de nuestro universo de vida.
5. Son consideradas producto y proceso de una actividad de apropiación de una realidad externa y de elaboración psicológica y social de esa realidad. Son pensamiento constitutivo y constituyente.

Las RS no pueden ser considerados como elementos individuales o subjetivos, constituyen en realidad hechos culturales que requieren de dos procesos significativos: el anclaje y la objetivación respectivamente (Jodelet, 1989). El anclaje, hace referencia al enraizamiento social de un concepto, lo cual permite darle significado y mirarlo como algo realmente útil, permite la integración cognitiva de un nuevo concepto dentro de un sistema de pensamiento, se apoya en conceptos preexistentes pero a la vez permiten modificaciones o transformaciones, el anclaje además permite que las representaciones sociales puedan cumplir tres funciones básicas a saber: función cognitiva, función interpretativa y función de orientación.

El proceso de anclaje permite que un objeto nuevo de representación se asimile con algo ya conocido, lo que permite comprenderlo e incorporarlo a nuestra realidad cotidiana; de esta

manera, lo nuevo, lo desconocido, pasa a formar parte de nuestras categorías de pensamiento previas, las enriquece y las modifica, del mismo modo que el objeto recién asimilado es transformado para ser comprendido, es ante todo un proceso dinámico.

La objetivación hace inteligible el conocimiento de tal suerte que se convierta en práctico y funcional. El proceso de objetivación convierte una representación abstracta en algo concreto, permitiendo a los individuos y grupos expresar ideas o imágenes que toman forma y cuerpo a través del lenguaje, de prácticas o de esquemas comunicables socialmente. Por ejemplo, para expresar nuestra idea de lo divino, podemos recurrir a la iconografía propia a las religiones dominantes en el medio cultural al que pertenecemos, o a la religión que profesamos. En el dominio de la política, la idea de democracia, puede materializarse en actos concretos como el voto o la participación ciudadana, las formulación de leyes.

“Las personas desarrollamos representaciones acerca de nuestro entorno físico a partir de un conjunto de informaciones socialmente compartidas que, más allá del mero reconocimiento de elementos espaciales y de su disposición y estructura, y ancladas en el sentido común y en nuestro contexto cultural, actúan como verdaderas teorías acerca de cuál es nuestro entorno, qué podemos esperar y como debemos relacionarnos con él” (Jodelet, 1989).

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas a la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

Uno de quienes más ha estudiado la teoría de Moscovici y que ha indagado acerca de sus antecedentes teóricos es Robert Farr (1983, 1988), quien ofrece su versión de la noción de RS señalando que, desde una perspectiva esquemática, aparecen las RS cuando los individuos

debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes tienen el control de los medios de comunicación, agrega además que las RS tienen una doble función “hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible”, ya que lo insólito o lo desconocido son amenazantes cuando no se tiene una categoría para clasificarlos: - “...*Sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente opiniones acerca de’, ‘imágenes de’, o ‘actitudes hacia’ sino ‘teorías o ramas del conocimiento’ con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal...*” (Farr, 1986).

El análisis de los conceptos de las representaciones sociales apunta a cuestiones complementarias, al hacer énfasis en aspectos diferentes, pero presentes todos en el fenómeno representacional. El panorama presentado demuestra un universo de conceptos ya existentes, de los cuales podremos resumir que las representaciones sociales son concebidas como producto intersubjetivo, de carácter substancial, resultado de la construcción y creación de actores sociales interactuantes, por eso las vías de acceso para su conocimiento se hallan en el campo de la comunicación y la interpretación.

Las RS se construyen a partir de los procesos de interacción social y se refieren a saberes del sentido común que circulan culturalmente, no obstante, para la teoría de las representaciones sociales el ser humano no sólo procesa información sino que también la crea; no sólo recibe y selecciona significaciones sino que también las produce, y en este nivel donde adquiere su lugar

el sujeto y su subjetividad. Los niños y las niñas edifican su propia realidad a través de la comunicación y de sus relaciones con el entorno social; de hecho las representaciones, además de ser una forma de conocimiento, son un modo de construcción mental de la realidad, ellas son los signos o las formas de los objetos valorizados socialmente.

Capítulo 3: Metodología del estudio

Este estudio centró su interés en la comprensión de las representaciones sociales de paz y violencia de los niños y niñas del municipio de El Pital (Huila), asumiendo las representaciones sociales como una forma de conocimiento que posibilita la producción de comportamientos y la comunicación entre los individuos. Las representaciones sociales “*constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal....presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica*” (Jodelet, 1989). Además, las RS posibilitan las interacciones entre los sujetos sociales, “*...definen posiciones complementarias respecto a los objetos representados y proporcionan la impresión de formar parte de culturas o comunidades determinadas*” (Wagner, 1994).

Las personas, en la interacción social, construyen y modifican significados y símbolos sobre la base de su interpretación. Esta interpretación tiene en el lenguaje su mediación más

importante en tanto éste comunica, estructura y organiza la experiencia. Por tanto se consideró que las narrativas de los niños y las niñas sobre sus experiencias de paz y violencia permitirían acceder a las representaciones y a su interpretación.

Por lo anterior en este estudio se optó por abordar las representaciones sociales adoptando un enfoque cualitativo en su dimensión hermenéutica. Se consideró que esta opción epistemológica permitiría obtener una comprensión sobre las representaciones y sus significados para las niñas y los niños expresados en los relatos de sus experiencias.

3.2. Diseño de investigación

Para el abordaje del estudio dentro del enfoque cualitativo, se empleó el diseño de Investigación narrativa en su vertiente construccionista (Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber, 1998). Este enfoque epistemológico de la investigación narrativa reconoce la existencia de múltiples realidades independientes de la mente de las personas. Por tanto el significado de las experiencias humanas no se ubica en la mente individual, sino resulta de las relaciones y pasa de una construcción individual a una construcción social (Gergen & Warhus, La terapia como una construcción social dimensiones, deliberaciones y divergencias., 2003). Por tanto el conocimiento sobre el mundo social es construcción falible y subjetiva. En tal sentido las narraciones se consideran construcciones situadas a las que las personas dan forma en función de los marcos de interpretación que utilizan, con una determinada audiencia y en un momento y contexto particular (Domingues & Herrera, 2013). Las narrativas son estructuras o modelos que la gente emplea para contar historias; contienen temas, personajes, hechos y sucesos que configuran una trama secuencial en tiempos y espacios y una explicación o una consecuencia

final (Bamberg, 2006), (Freeman, 2006), (Cobley, 2001), (Czarniawski, 2004), (Elliott, 2005), (Gergen, 1999a), (Nelson, 1998), (Riessman, 2008).

Las narrativas en este estudio se consideran “*instrumentos primordiales para la creación y comunicación del significado*” (Domínguez & Herrera, 2013). Se acepta además que “*los significados se construyen de manera concertada con otros, reales o imaginarios, ... en las relaciones que se establecen con los demás*” (Gergen, 1999a).

Las narrativas se configuraron a partir de relatos de vida entendidos como un conjunto de narraciones breves en las que las personas hablan sobre sus experiencias, de algunos pasajes de su vida, reproducidos a petición del investigador. Los relatos de vida sirven para tomar contacto, ilustrar, comprender, inspirar hipótesis, sumergirse empáticamente o, incluso, para obtener visiones sistemáticas referidas a un determinado grupo social, poseen como característica primordial su carácter dinámico-diacrónico" (Pujadas, 1992).

3.3. Población

La población para la investigación estuvo constituida por los niños y las niñas escolarizados de la zona urbana del Municipio de El Pital con edad entre los 12 y 14 años. Con base en las características de la unidad poblacional antes descrita, se seleccionaron como unidad de trabajo un total de 16 niños y niñas de los cuales 9 son de género Masculino y 7 de género femenino convocados públicamente a través de la red social con mayor auge en el mundo cibernético (Facebook) y por medio de una invitación personal que se realizó en las instituciones educativas del municipio. Los participantes se seleccionaron a través de un muestreo intencional, incluidos por medio de un consentimiento firmado de los padres de familia o adultos responsables y se utilizaron para ello los siguientes criterios de inclusión:

- Participación voluntaria: para vincularse a las actividades de este estudio los niños y las niñas debían expresar su voluntad de participar en el estudio para que la expresión de sus percepciones, emociones y sentimientos fuera espontánea, además al decidir ingresar debían presentar un consentimiento firmado por el padre, madre o acudiente mayor de edad.

- Adecuado estado de salud: para vincularse a las actividades de este estudio los niños y las niñas debían para evitar alteraciones en la recolección de la información.

- Niños y niñas víctimas del conflicto armado o de cualquier otra forma de violencia: para vincularse a las actividades de este estudio los niños y las niñas debían tener vivencias de alguna forma de violencia para asegurar la participación de niños y niñas con experiencias para ser relatadas y desde las cuales hayan construido representaciones sociales de paz y violencia.

- Niños y niñas con facilidad para la interacción: para vincularse a las actividades de este estudio los niños y las niñas debían mostrar facilidades para establecer relaciones con otros niños: niñas, niños y adultos y para expresar sus opiniones y experiencias para asegurar que la recolección de la información sea fluida.

3.4. Categorías de análisis

En este trabajo las categorías y subcategorías de análisis se entendieron como unidades de sentido conceptual y metodológico que orientaron los procesos de indagación, recolección y sistematización de la información y permitieron la construcción de Unidades hermenéuticas. Las categorías y subcategorías de análisis sirvieron como objeto de delimitación sin llegar a constituirse en encuadres analíticos cerrados. Por lo tanto en este estudio la metodología buscó categorías emergentes. Las categorías y subcategorías de análisis se presentan en la tabla 1.

Tabla 1 *Categorías de análisis e indicadores*

| CATEGORÍAS DE ANÁLISIS | CONCEPTO | SUBCATEGORÍAS | INDICADORES |
|--|--|--|---|
| Representaciones sociales de paz (RSP) | Relatos sobre vivencias referidas a: origen, hechos, acciones, símbolos, sentimientos y experiencias de Paz. | Representaciones sociales de paz en la familia | Expresiones acerca de experiencias de la vida en familia que niños y niñas consideran una afectación positiva de las interacciones con sus padres, hermanos y demás parientes |
| | | Representaciones sociales de paz en la escuela | Expresiones acerca de experiencias de la vida en la escuela que niños y niñas consideran una afectación positiva de las relaciones en la escuela |
| | | Representaciones sociales de paz en la vida en comunidad | Expresiones acerca de experiencias de la vida comunitaria que niños y niñas consideran una afectación positiva |
| Representaciones sociales de Violencia (RSVL) | Relatos de los actores sociales sobre sus vivencias referidas a: origen, hechos, | Representaciones sociales de violencia en la familia | Expresiones acerca de experiencias en la vida Familiar que niños y niñas consideran una afectación negativa de las relaciones con sus padres hermanos y parientes. |

| | | |
|--|--|--|
| acciones, símbolos, sentimientos y experiencias de Violencia | Representaciones sociales de violencia en la escuela | Expresiones acerca de experiencias de la vida escolar que niños y niñas consideran una afectación negativa de la vida en la escuela. |
| | Representaciones sociales de violencia en la comunidad | Expresiones acerca de experiencias de la vida comunitaria que niños y niñas consideran una afectación negativa de la vida comunitaria |

Fuente: Elaboración de Oviedo (2015) para el Macroproyecto de investigación denominado: Representaciones Sociales de Paz y Violencia de niños y niñas del Huila, Putumayo y Caquetá, del cual forma parte este trabajo

3.5. Estrategia de recolección de la información

En este estudio se recogieron relatos verbales y escritos elaborados por los niños y las niñas que participaron en esta investigación. Estos relatos tuvieron valor para este trabajo porque dan cuenta de experiencias vividas por los niños y niñas del municipio de El Pital, las cuales circulan en las interacciones cotidianas y exponen las representaciones sociales que poseen frente a las categorías del estudio. Los relatos se obtuvieron en dos momentos distintos y con la utilización de técnicas de recolección de la información diferente también utilizada en cada momento.

3.5.1. Momentos para la recolección de la información.

Los relatos se produjeron y recolectaron en la interacción con las investigadoras en dos momentos. Los momentos se refieren a lugares definidos en espacios y tiempos específicos con objetivos, actividades, expectativas y formas de interacción particulares. Los momentos de recolección de la información fueron:

Momento 1: Talleres lúdicos: Así se denominaron los momentos de encuentro colectivo a los que acudió el grupo completo de niños y niñas seleccionados para participar en este estudio. Estos momentos denominados **Talleres lúdicos** se entendieron como espacios de encuentro colectivo de niños, niñas e investigadoras en un ambiente lúdico, configurado como tal por el uso de juegos, expresiones estéticas y formas de interacción orientadas a la creación de un ambiente de ameno, grato y tranquilo, para producir piezas de expresión gráfica, pictórica, gestual o corporal sobre sus experiencias, opiniones, reflexiones y sentimientos acerca de la paz y la violencia en los ámbitos familia, escuela y comunidad.

El uso de los talleres lúdicos en este proyecto se fundamenta en el concepto de Winnicott (1996) de tercera zona, "zona intermedia experiencia" o zona de juego entendida como un espacio de la experiencia (ni interna ni externa) que habla del espacio potencial entre el niño y su familia y el niño y la sociedad. Esta zona intermedia se instala en la primera infancia, continúa a lo largo de la vida y es el lugar de la experiencia cultural, el arte, las religiones, entre otras (Kaës, 2000). Los talleres lúdicos se desarrollaron con grupos de 15 a 17 niños; fueron orientados por las dos investigadoras y se organizaron a partir de una pregunta generadora la cual guio la selección de las actividades para los niños y niñas y la dinámica del taller (ver tabla 2).

Tabla 2 *Nombres y preguntas generadoras de cada taller*

| TALLER | NOMBRE | No. SESIONES/TALLER | PREGUNTA GENERADORA |
|--------|-----------------------------------|---------------------|---|
| 1 | Socialización del Proyecto | 1 | ¿Quiénes somos y que vamos a hacer? |
| 2 | Orígenes de la paz y la violencia | 2 | ¿Porque se genera la paz y la violencia en la familia, la escuela y la comunidad?(motivos, actores) |

| | | | |
|---|-----------------------------------|---|---|
| 3 | Símbolos de paz y violencia | 3 | Cuáles son los símbolos de paz y violencia en la familia, la escuela y la comunidad? |
| 4 | Hechos de paz hechos de violencia | 4 | Cuáles son las acciones de paz y de violencia que existen en la familia, la escuela y la comunidad? |
| 5 | ¿Qué podemos Hacer? | 2 | ¿Qué podemos hacer para construir relaciones de paz y eliminar la violencia en la familia, la escuela y la comunidad? |

Fuente: Elaboración de Oviedo (2015) para el Macroproyecto de investigación denominado “*Representaciones Sociales de Paz y Violencia de niños y niñas del Huila, Putumayo y Caquetá, del cual forma parte este trabajo*”.

Las actividades desarrolladas variaron de acuerdo con las características de cada grupo relacionadas con la edad y el contexto sociocultural. Las sesiones de trabajo fueron grabadas en audio, video y se registraron en fotografías. Cada taller implicó la realización de varias sesiones. Se entienden por sesiones las reuniones con los niños y las niñas las cuales duraron tres horas en promedio. Cada sesión de trabajo se dividió en momentos de actividad claramente diferenciadas los cuales se presentan en la tabla 3.

Tabla 3 *Momentos de los talleres lúdicos*

| MOMENTOS | DURACIÓN | OBJETIVO | ACTIVIDAD |
|--------------------------|------------|---|---------------------------------------|
| Bienvenida | 15 minutos | Promover la comunicación abierta, espontánea y tranquila al interior del colectivo | Dinámica de bienvenida |
| Empecemos Jugando | 30 minutos | Promover un ambiente lúdico entre los participantes | Juego colectivo |
| Tematización | 15 minutos | Presentación del tema de trabajo del taller. | Conversación |
| Expresando-ando | 50 minutos | Promover la expresión verbal, pictórica gestual o corporal de los niños y niñas en relación con la paz y la violencia | Dibujos, performance, juegos de roles |
| Refrigerio | 15 minutos | | |

| | | | |
|---|------------|---|---|
| Puesta en común | 60 minutos | Promover formas de expresión como el teatro, elaboradas a todo el colectivo | Presentación de productos al colectivo. |
| Dialoguemos sobre los visto y lo escuchado | 30 minutos | Promover la reflexión y la expresión de niños y niñas en relación con los productos | Conversación |
| Cierre | 10 minutos | Concluir la sesión y abrir la expectativa de un nuevo encuentro | Despedida |

Fuente: Elaboración de Oviedo (2015) para el Macroproyecto de investigación denominado: Representaciones Sociales de Paz y Violencia de niños y niñas del Huila, Putumayo y Caquetá, del cual forma parte este trabajo

El taller lúdico combinó actividades lúdicas con actividades de discusión y reflexión en las que las investigadoras indagaron sobre las representaciones sociales. Algunas de las actividades empleadas fueron: trabajo en grupos, juegos de integración y sensibilización, elaboración de dibujos, presentación de pequeñas muestras escénicas (performances) improvisadas por los niños y las niñas participantes, disco foros, video foros. Todas las actividades estuvieron orientadas a provocar la expresión de los niños y niñas ante la pregunta generadora planteada por las investigadoras. Por ello luego de la elaboración de dibujos, la presentación de las muestras escénicas, observar un video o escuchar una canción se abrió el diálogo y la discusión sobre los contenidos. Los talleres lúdicos permitieron conocer los juicios de niño y niñas sobre violencia y paz, comprender las causas y formas de relación que dan cuenta de ellas. Las actividades utilizadas en cada taller se presentan en la tabla 4.

Tabla 4 Codificación de dinámicas y actividades utilizadas / talleres

| NO. TALLER | TÉCNICA APLICADA | CÓDIGO |
|------------|---|--------|
| 1 | Bingo de Presentación | T1B |
| 1 | Imagen estática sobre paz y violencia | T1IE |
| 1 | Análisis y reflexión sobre las imágenes | T1Ar |
| 2 | Periódico fantástico | T2Pf |
| 2 | Recuerdos | T2Re |

| | | |
|---|---|-------|
| 3 | Dramatización | T3Dr |
| 3 | Reflexión sobre la dramatización | TeRd |
| 4 | Juego Teatral | T4Jt |
| 4 | Cuento Caperucita Roja desde el punto de vista de lobo | T4Cr |
| 5 | Dibujo sobre paz | T5Dp |
| 5 | Reflexión sobre la canción "PAZ, PAZ, PAZ" de Juanes | T5Cj |
| 5 | Reflexión sobre la canción "Desaprender la Guerra" de Luis Guitarra | T5Cdg |
| 5 | Cajita de Sorpresas | T5Cs |

Fuente: Elaboración de las investigadoras Arrigú y Arrigú (2015)

Momento 2: Encuentro individual con investigadoras: El segundo momento tomó la forma de un **encuentro individual con el investigador** en el que primó el diálogo provocado a través de una entrevista abierta. En la entrevista se utilizaron dibujos realizados por los niños o las niñas en los encuentros lúdicos los cuales obraron como elementos generadores del diálogo.

Este momento se desarrolló con niños y niñas escogidos intencionalmente por las investigadoras que aceptaron tener ese encuentro. Los encuentros se realizaron en el parque central del municipio de El Pital, Cada entrevista duró aproximadamente 50 minutos y se realizaron dos entrevistas, con un niño y una niña participante para un total de tres sesiones. Para efectos de sistematización de la información, cada entrevista fue codificada (ver tabla 5).

Tabla 5 *Dinámicas y actividades utilizadas / entrevista*

| TÉCNICA APLICADA | CÓDIGO |
|------------------|--------|
| Entrevista No. 1 | E1 |
| Entrevista No. 2 | E2 |

Fuente: Elaboración de las investigadoras Arrigú y Arrigú (2015)

3.5.2. Técnicas de recolección de la información.

Para la recolección de los relatos se utilizaron las técnicas grupos de discusión y observación participante, en el momento 1, y entrevista en profundidad, en el momento 2. A continuación se describe el uso de cada técnica.

Grupos de Discusión: Esta técnica se fundamenta en la entrevista no-directiva de las ciencias sociales. Parte de considerar que las personas que comparten un problema común estarán más dispuestas a hablar entre otras con el mismo problema (Krueger, 1988). El grupo de discusión transcurrió como una conversación entre niños y niñas en la cual las investigadoras obraron como dos integrantes más del grupo. Las preguntas planteadas fueron temas propuestos al grupo y las investigadoras esperaron que éste reaccionara a ellos. De esta forma se produjo una dinámica grupal en la que se obtuvieron respuestas disímiles, complementarias, al problema planteado (Aramburuzabala & Pastor, 2000).

La aplicación de esta técnica en este estudio se sustenta en que niños y niñas poseen información valiosa acerca de las representaciones sociales de paz y violencia y para su expresión en palabras requieren el contexto del grupo y la presencia de un moderador. En este trabajo el grupo de discusión partió de la introducción estímulos para el diálogo con los participantes como cuentos, canciones, historias relatos, dibujos videos sobre paz y violencia.

La Observación participante: se refiere a la participación de las investigadoras en las sesiones de los Talleres Lúdicos en donde obraron como instrumento de recolección de información. *“La observación participante involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio de los últimos, y durante la cual se recogen los datos de modo natural y no intrusivo”* (Taylor & Bogdan, 1986).

En este estudio las investigadoras participaron de los Talleres lúdicos y pretendieron convertirse en un participante más para romper la asimetría propia de las relaciones entre adultos/as niños y niñas. La observación participante permitió “... *focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación*” (Bonilla & Rodríguez, 1997).

En tal sentido esta técnica brindó la posibilidad de conocer las condiciones en las que se produjeron los relatos y proporcionó información contextual que dotó de un sentido particular a las expresiones de los participantes enunciadas en el taller lúdico. La observación participante posibilitó la obtención de relatos descriptivos en los que se captaron las propias palabras de los niños y niñas orales o escritas, el desarrollo de los fenómenos descritos y recogidos a través de descripciones detalladas de las observaciones del investigador.

Los datos se registraron en diarios de campo. Este método de registro permite al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación es especialmente útil porque el investigador “*toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo*” (Bonilla & Rodríguez, 1997).

Entrevistas en profundidad: estas entrevistas se refieren a “...*encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras*” (Taylor & Bogdan, 1986). Estas entrevistas se caracterizan por su carácter no directivo, no estructurado, no estandarizado y abierto. Las entrevistas se dirigieron al conocimiento de acontecimientos y actividades que no se pudieron observar directamente y se realizaron con el objetivo de complementar y profundizar la información recolectada. En este

sentido las investigadoras estimularon el diálogo con los niños y las niñas para que revelaran sus “modos de ver”, describieran lo que sucede y dieran cuenta del modo en que otras personas actúan y perciben lo narrado.

3.6. Estrategia de sistematización

La estrategia de sistematización se desarrolló utilizando el análisis de contenido de tipo cualitativo, el análisis de contenido es un método que busca descubrir la significación de las RS de paz y de violencia, buscan clasificar y/o codificar los relatos de los niños y las niñas en categorías con el fin de hacer aparecer de la mejor manera el sentido, esto combinado con elementos de la teoría fundada (Glaser & Strauss, 1967). La Teoría fundada se deriva “...de datos recopilados”, y una de sus características fundamentales es la estrecha relación entre la recolección de los datos, su análisis y la elaboración de teoría basada en los datos obtenidos en el estudio. (Strauss & Corbin, 2002).

La Teoría Fundada genera teoría a partir de la información proporcionada por los sujetos sociales, que viven o están relacionados estrechamente con la problemática estudiada. Esta teoría intenta explicar fenómenos o procesos sociales (Rodríguez Gómez et al., 1999; Charmaz, 2000; Strauss y Corbin, 2002; Trinidad et al., 2006; Andréu et al., 2007). De acuerdo con Trinidad et al.(2003), Trinidad y Jaime (2007), y Kolb (2012) el de análisis se desarrolla en etapas así: 1) identificación de los incidentes para asignarle códigos; 2) comparación de los códigos sustantivos, conceptos y categorías, y 3) integración de estos elementos en una teoría que se elabora a partir de los datos que permitan construir hipótesis teóricas.

En este estudio se retomaron algunos elementos de la teoría fundada para la estrategia de análisis de la información con el fin de dotarlo de rigurosidad y sistematicidad. Los elementos

adoptados fueron: La codificación abierta, la construcción de categorías axiales y la construcción de categorías selectivas.

Las etapas del análisis seguidas en este trabajo fueron: 1) Transcripción de la información, 2) Microanálisis, 3) Codificación abierta, 4) Codificación axial y 5) codificación selectiva. Las tres primeras etapas corresponden al momento descriptivo, las dos siguientes a momentos interpretativos. El proceso de análisis se apoyó en la técnica informática de análisis cualitativo de la información denominada AtlasTi. A continuación se describen cada una de las etapas del proceso de sistematización:

- Etapa 1: Transcripción de la información

Esta etapa implicó la recolección de todo el material audio-visual de registro de la información y las notas de campo resultantes de los momentos de encuentro con las niñas y los niños y de las técnicas de recolección de la información empleadas. La transcripción de la información implicó en primera instancia la asignación de códigos de identificación por actores. Los códigos para cada participante se muestran en la tabla 6.

Tabla 6 *Codificación de las niñas y los niños*

| CONNOTACIÓN | CÓDIGOS DE LAS NIÑAS Y NIÑOS | | | |
|---|------------------------------|----------|----------|----------|
| M: Niña, V: Niño | M14PiFer | V13PiHar | V12PiEd | M14PiKa |
| Número: Edad en años | M13PiDi | V13PiBra | V12PiMi | M12PiKar |
| Pi: Pital | V13PiMa | V13PiLu | V13PiCar | M12PiVi |
| Última sílaba: Silaba inicial del nombre del actor social. | V14PiYer | V12PiDa | M14PiJe | M13PiPa |

Fuente: Elaboración de las investigadoras Arrigú y Arrigui (2015)

La transcripción de la información implicó en segunda instancia ordenar la información, hacer una tarea de limpieza del texto en el cual se tuvieron en cuenta los acentos y expresiones emocionales que marcaron la intencionalidad de las expresiones de los actores.

- Etapa 2: Microanálisis

Consistió en el análisis detallado “línea por línea”, de los textos que conformaron las unidades hermenéuticas (Charmaz K. , 2000), (Strauss & Corbin, 2002), (Charmaz k. , 2006). El propósito de esta etapa fue realizar una primera reducción de los datos obtenidos (Strauss & Corbin, 2002). El análisis detallado posibilitó realizar el proceso de codificación de manera más limpia así como analizar e interpretar los datos de manera cuidadosa. El microanálisis es una etapa de acercamiento inicial del investigador a los textos analizados, efectuando una primera reducción de los datos obtenidos mediante la identificación de incidentes que aporten elementos útiles para el análisis del problema a partir de los discursos de los actores. El microanálisis implicó la selección de porciones de texto en las cuales se identificaron “incidentes” entendidos como “aquella porción de los datos [...] que tiene significación en sí misma”, es decir, partes de las entrevista, grupos de discusión y de la observación participante que pueden ser analizadas separadamente porque son importantes para el estudio debido a que contienen los símbolos, palabras clave o temas relevantes (Trinidad, 2006).

Así los incidentes son comparados unos con otros “*en cuanto a sus propiedades y dimensiones, en busca de similitudes y diferencias, y se ubica en una categoría*” (Strauss & Corbin, 2002). Los incidentes identificados en el texto recibieron un código es decir una denominación común, abstracta y conceptual los cuales permitieron a las investigadoras agrupar “un conjunto variopinto de fragmentos de entrevista que comparten una misma idea”, lo que se

transformó en la base de la codificación abierta (Valles, 1997). El resultado de esta segunda etapa fue la generación de seis unidades hermenéuticas de acuerdo con las categorías iniciales que permitieron relacionar los diferentes conceptos que surgen de los discursos de los actores sociales entrevistados en relación con nuestro problema de investigación y proporcionen el material de base con el cual realizar el proceso de codificación. Las seis unidades hermenéuticas se identificaron en el texto con la asignación de colores. (Tabla 7)

Tabla 7 Codificación del texto por categoría

| CATEGORÍA | COLOR |
|----------------------------------|--------|
| Paz en la Familia | Fucsia |
| Paz en la Escuela | Azul |
| Paz en la Comunidad | Verde |
| Violencia en la Familia | Morado |
| Violencia en la Escuela | Negro |
| Violencia en la Comunidad | Café |

Fuente: Elaboración de las investigadoras Arrigú y Arrigú (2015)

La codificación del texto por categoría usando los colores permitió que al momento de iniciar el estudio de los relatos se emplee todo el texto y se ingrese por completo al software Atlas Ti utilizado en el estudio.

- Etapa 3: Codificación abierta

Codificar en la Teoría Fundada impele al investigador a “*crear categorías a partir de una interpretación de los datos*” (Rodríguez P. , 2008). La codificación abierta se asumió como un proceso analítico en el cual las investigadoras identificaron, en los relatos de niños y niñas, los conceptos fundamentales relacionados con su indagación y descubrieron las propiedades y dimensiones de los mismos (Valles, 1997), (Strauss & Corbin, 2002). La codificación abierta se opone al uso de códigos preconcebidos que limitan la visión del investigador y no le permiten ver lo datos. De acuerdo con Trinidad *et al.* (2006:48) en esta etapa de la codificación las

investigadoras estuvieron abiertas a las ideas que se pudieran originar desde los datos textuales con los que se trabajó sino también aquellas provenientes de la experiencia y la revisión de la literatura sobre el problema de investigación. En este trabajo la codificación abierta permitió ver la dirección que fue tomando el estudio a partir de las voces de los niños y niñas.

La codificación abierta implicó en primera instancia descomponer las unidades hermenéuticas en trozos analíticos que fueron configurando elementos conceptuales. Esta fase de la codificación orientó a las investigadoras a trascender la perspectiva empírica de sus notas de campo y permitió ejercitar su sensibilidad conceptual para “ver” a través de los relatos.

La codificación se realizó utilizando palabras escogidas por las investigadoras basándose en el significado que tienen los incidentes lo que se conoce como “construcción sociológica” como también mediante “códigos en vivo” es decir palabras de los propios entrevistados en los momentos de recogida de los datos (Strauss & Corbin, 2002).

Una vez codificados los incidentes identificados en las transcripciones se agruparon en categorías. Las categorías son “conceptos derivados de los datos, que representan fenómenos los cuales respondieron a la pregunta: ¿qué pasa aquí?. Una categoría contiene “*ideas analíticas pertinentes que emergen de los datos*” (Strauss & Corbin, 2002).

En esta etapa del análisis se utilizó el método de *comparación constante* el cual consistió en descomponer y examinar minuciosamente los textos, compararlos, identificar similitudes y diferencias, agrupar “...acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran similares en su naturaleza o relacionados en el significado” porque comparten características y significados comunes que permite agruparlos (Strauss & Corbin, 2002).

| | |
|--|---|
| <p>V13PiHar-T2Pf -“En el colegio no hay paz”</p> <p>V12PiMi- T2Pf -“Síii... todos los días peliamos, porque se la montan a uno y eso a veces le hacen a uno observaciones, y a nosotros nos gustan, hoy me hicieron una a mí porque peliee a puño, para defender el honor, de rabia”</p> <p>V13PiBra- T2Pf “ ahhh, lo mismo pero diferente... porque hay profesores que lo cuidan a uno.. y lo regañan si uno hace cosas malas, a veces ellos tampoco saben hablar y dicen y dicen cosas que ni ellos mismos hacen.”</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✘ No hay paz (Código) ✘ Pelea a puño (Código) ✘ Todos los días (dimensión, tiempo) ✘ Perpetrador ✘ correctivo ✘ Instrumento (Propiedad) ✘ Rabia (dimensión, sentimiento) ✘ correctivo ✘ Falta de ejemplo del Docente (Código) |
|--|---|

Figura 2. Codificación abierta, categoría: violencia en la escuela

Fuente: Proceso realizado por las investigadoras Arrigú y Arrigú mediante software Atlas Ti (2015)

En la Figura 2 se observan algunos temas clave, éstos son un ejemplo de los códigos simples entre los que se encuentran “No hay paz”, “Pelea a puño” y “Falta de ejemplo del Docente”, en compañía de dimensiones y propiedades. Estos códigos preliminares fueron depurados y redefinidos en la codificación axial.

- Etapa 4: Codificación axial

Esta forma de codificación es “el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta” (Strauss & Corbin, 2002). La codificación axial “...*consiste...en codificar intensamente alrededor de una categoría considerada como eje...por su gran capacidad explicativa respecto del problema de investigación*” (Andréu, 2007).

En esta etapa se establecieron relaciones entre las categorías identificadas en la fase de codificación abierta. Para establecer estas relaciones entre categorías se tomaron en cuenta las propiedades y dimensiones que describen a cada una de las categorías identificadas (Valles, 1997), (Charmaz K. , 2000), (Strauss & Corbin, 2002), (Charmaz k. , 2006), (Andréu, 2007).

Los pasos desarrollados fueron:

- Identificación de las propiedades de cada categoría a través de dimensiones implícitas o explícitas.
- Profundización en el análisis buscando condiciones, interacciones, estrategias y consecuencias del fenómeno al que hace referencia cada categoría.
- Establecimiento de relaciones entre las categorías y sub-categorías.

Para ello se relacionaron las categorías y sub-categorías mediante oraciones que denotan su vínculo, se descubrieron claves en los textos que permitan relacionar las categorías principales entre sí.

La codificación axial reveló a las investigadoras las categorías axiales que condensan las representaciones sociales de paz y violencia expresadas por los niños y las niñas en formas de acción/interacción en tiempos particulares.

Este proceso se realizó a través del software Atlas Ti, software que arroja mapas para una mejor ilustración, como el que se muestra a continuación.

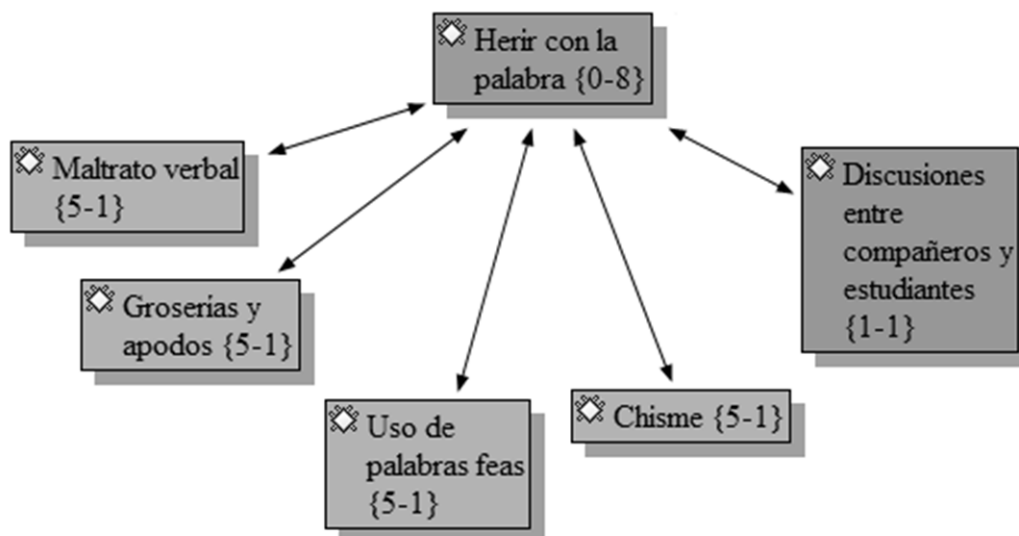


Figura 3. Categoría Axial: Herir con la palabra, Violencia en la escuela

Fuente: Investigadoras Arrigú y Arrigú, elaborado mediante software Atlas Ti (2015)

En la figura 3 se observa la agrupación de los fragmentos de los relatos de las niñas y/o niños, obtenidos a partir del proceso de obtención de codificación abierta. Estos fueron posteriormente asociados según sus características y propiedades a una categoría y una subcategoría en particular; proceso que permitió, describir finalmente cada una de las categorías y subcategorías obtenidas a partir de estas dos primeras etapas de codificación.

- Etapa 5: Codificación Selectiva

Se denomina así al proceso por el cual todas las categorías previamente identificadas son unificadas en torno a categorías “núcleo” o “central”, que muestra representaciones sociales de violencia y paz estudiadas. Las categorías “núcleo” surgieron de la interrelación de las categorías ente sí y de estas con la categoría central. Las categorías “núcleo” se identificaron de acuerdo con los siguientes indicadores desarrollados por Andréu *et al.* (2007:95) y adaptados para este estudio por el equipo de investigación :

- Tener relaciones con las otras categorías principales.
- Aparecer con frecuencia en los datos es decir que exista un gran número de indicadores que apunten a tal concepto.
- La explicación desarrollada a partir de relacionar las categorías es lógica y consistente con los datos, no es forzada.
- El nombre de la categoría central pueda usarse para hacer investigación en otras áreas sustantivas que faciliten el desarrollo de una teoría más general.
- El nombre de la categoría central explica tanto las variaciones y el asunto central al que apuntan los datos.

Seguendo a Strauss y Corbin, (2002) el descubrimiento de la categoría central se consideró el primer paso de esta etapa y permitió reducir e integrar todos los elementos descubiertos en los datos hasta este momento. Esta categoría representó el tema principal de la investigación debido a su poder analítico.

De esta manera, esta investigación ha formulado un modelo teórico que explica las representaciones sociales de las niñas y los niños de 12 a 14 años de edad, escolarizados del municipio de El Pital; modelo que tendría como base una serie de categorías saturadas, densas y desarrolladas en términos de sus dimensiones y propiedades. Este proceso se ilustra en la siguiente figura:

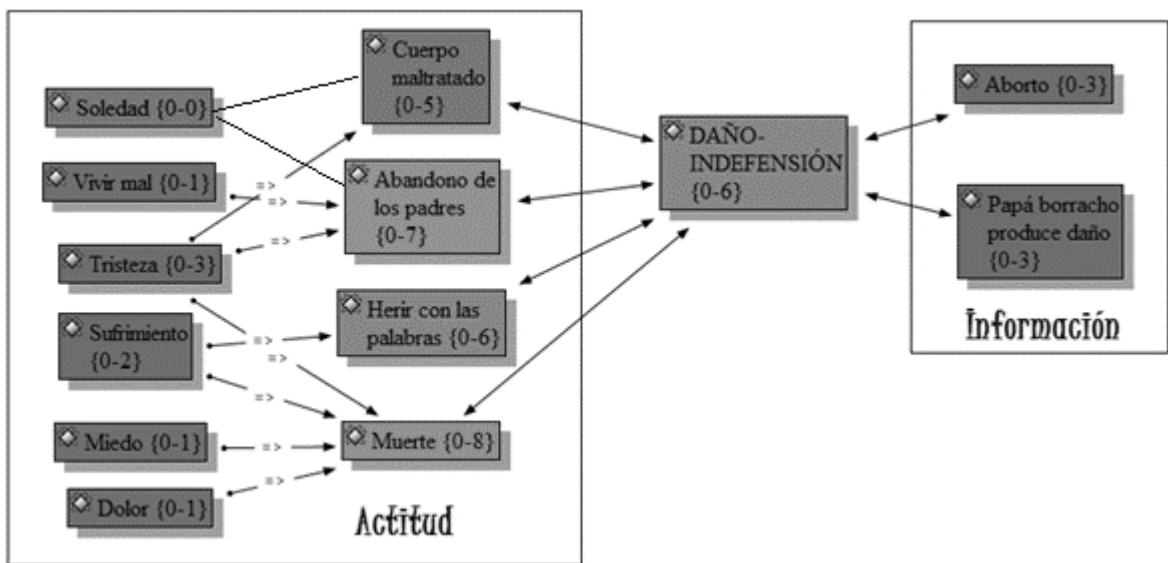


Figura 4. Categoría Selectiva: Daño – Indefensión, Violencia en la familia

Fuente: Investigadoras Arrigú y Arrigú, elaborado mediante software Atlas Ti (2015)

En la figura 4 se observa la agrupación de las categorías por cada tipo de unidad de estudio. Esta metodología de trabajo facilitó a las investigadoras la descripción de estas categorías, las cuáles se convirtieron en el sustento básico para la construcción, en un cuarto

momento de la investigación, de un modelo teórico-explicativo en el que se definen las representaciones sociales de paz y violencia de las niñas y los niños.

3.7. Elaboración del texto comprensivo

Esta última etapa del estudio corresponde al nivel comprensivo en el cual se pretende articular los elementos básicos en un texto de carácter argumentativo que dé respuesta a las preguntas de investigación planteadas en torno a las representaciones sociales de paz y violencia de los niños y niñas del municipio de El Pital.

Este texto argumentativo propone una hipótesis comprensiva que surgió del análisis de las relaciones entre categorías. La hipótesis surgió de la construcción analítica, llevada a cabo mediante la comparación constante de incidentes, categorías y propiedades, expresada de manera tentativa en los memorandos (*Trinidad, 2006*).

Para la elaboración del texto comprensivo se tuvo en cuenta dos criterios propuestos por Valles (1997:352). El primero de ellos denominado criterio de parsimonia (o economía científica) el cual alude a la explicación y comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos y formulaciones. La parsimonia o economía científica se obtuvo desarrollando la codificación selectiva al buscar las categorías centrales mediante un refinamiento analítico que permite reducir las categorías para focalizar e integrar la teoría, permitiendo explicarla con una base mínima de conceptos (Valles, 1997), (Strauss & Corbin, 2002), (Trinidad, 2006), (Andréu, 2007).

El segundo criterio es el de alcance, es decir la amplitud del campo de aplicación de la teoría sin desligarse de la base empírica de partida. En este estudio se pretende ofrecer un

argumento comprensivo a partir de los datos obtenidos durante una investigación sin pretender un nivel de generalización.

Para la construcción del texto comprensivo se retomó la sistematización realizada en los momentos anteriores y se realizó una lectura interpretativa, en la cual las voces nuevas obran como analizadores de las representaciones sociales de los niños y las niñas. Esta lectura se realizó a la luz de las categorías y reconociendo con especial interés las categorías emergentes.

3.8. Validez del estudio

En este estudio la validez se relacionó con la coherencia argumental del análisis la cual permitió crear las hipótesis sugeridas, de tal forma que los pares académicos las hallen posibles.

La coherencia argumental se logró a partir de la triangulación de técnicas, informantes, investigadores y las teorías pertinentes.

En el mismo sentido se tuvieron en cuenta cinco criterios básicos, reconocidos como propios del rigor de la investigación cualitativa a saber:

- Credibilidad: como verosimilitud de lo planteado.
- Significación contextual: como nexo dialéctico entre el texto escrito y su contexto cultural.
- Patrones comunes: como ocurrencias o frecuentes del fenómeno en observación de las RS, en este caso, que se contrasta con lo inusual o atípico.
- La saturación: como suficiencia en la indagación, reflejada en la calidad y profundidad de las observaciones e informaciones recogidas.

- La posibilidad de confirmación y transferencia: asumida como la opción de corroboración de lo planteado en el mismo contexto y con los mismos actores, o en contextos y con actores similares.

Así en este estudio se aplicaron los anteriores criterios cualitativos de validez porque:

“Cada uno de los anteriores criterios es congruente con los principios y objetivos filosóficos de los estudios cualitativos. Es de extrema importancia para el investigador comprenderlos antes de iniciar un trabajo de investigación cualitativa porque estos pueden ser usadas luego con la documentación a lo largo del estudio, más bien que al final de la investigación”

Leininger, citado por Mora (2003).

Capítulo 4: Hallazgos

Este capítulo presenta los principales hallazgos encontrados. El análisis de resultados se presenta desde tres enfoques diferentes. Un primer enfoque se realiza desde un nivel descriptivo, en un segundo momento desde un nivel interpretativo y para finalizar el nivel comprensivo.

El nivel descriptivo se hace con la intención de reconstruir lo más fiel posible, la realidad de las RS de paz y violencia de los niños y las niñas. Por esta razón; es este nivel, se presenta detalladamente la voz de los actores en forma de narración. El nivel interpretativo se hace a partir de la integración de los resultados de todos los relatos por dimensión y categorías, se pone especial énfasis en la relación de las categorías entre sí, así como los fundamentos teóricos que

guían la investigación. El nivel comprensivo, es la etapa con la cual se finaliza el proceso de investigación y análisis, en éste se presenta el estudio de las actitudes, información y campo representacional de las representaciones sociales de paz y violencia de los niños y las niñas del municipio de El Pital, contiene aquellos hallazgos pertinentes que apuntan hacia la conceptualización de las RS, que responden a una metodología fundamentada en las técnicas cualitativas.

4.1. Texto Descriptivo

4.1.1. Descripción de los Escenarios.

4.1.1.1. Departamento de El Huila.

Huila en lengua Páez significa “montaña luminosa”, término que, según varios historiadores, hace alusión al Nevado del mismo nombre que, con una altura de 5.750 metros, domina nuestro territorio. Este departamento, se halla ubicado en la región Andina Colombiana, en la parte alta de la cuenca del río Magdalena, el cual lo cruza en sentido sur – norte; posee un área 19.990 km² que representa el 1,8% del territorio nacional y cuenta con varias “barreras naturales” como son: la Cordillera Central al occidente, la Cordillera Oriental al oriente y el Macizo Colombiano al sur. La zona plana, al norte, forma parte del Valle del Magdalena, tiene una extensión de 5.716 km² y presenta áreas de gran aridez, que en la época de la conquista Gonzalo Jiménez de Quezada nombró como “Valle de las Tristezas”.

“El departamento del Huila conforma un espacio regional periférico al sur de Colombia, incrustado como una cuña entre el occidente y el oriente del país y que coincide fisiográfica e hidrológicamente con el Alto magdalena. Conecta el piedemonte amazónico simultáneamente con el occidente y con el centro de Colombia; se constituye además en el cruce

de caminos de la extracción de productos agropecuarios y silvícola que provienen de la región amazónica colombiana y del mismo territorio Huilense con destino a Bogotá y Cali....”

(Montoya & Jiménez, 2005).

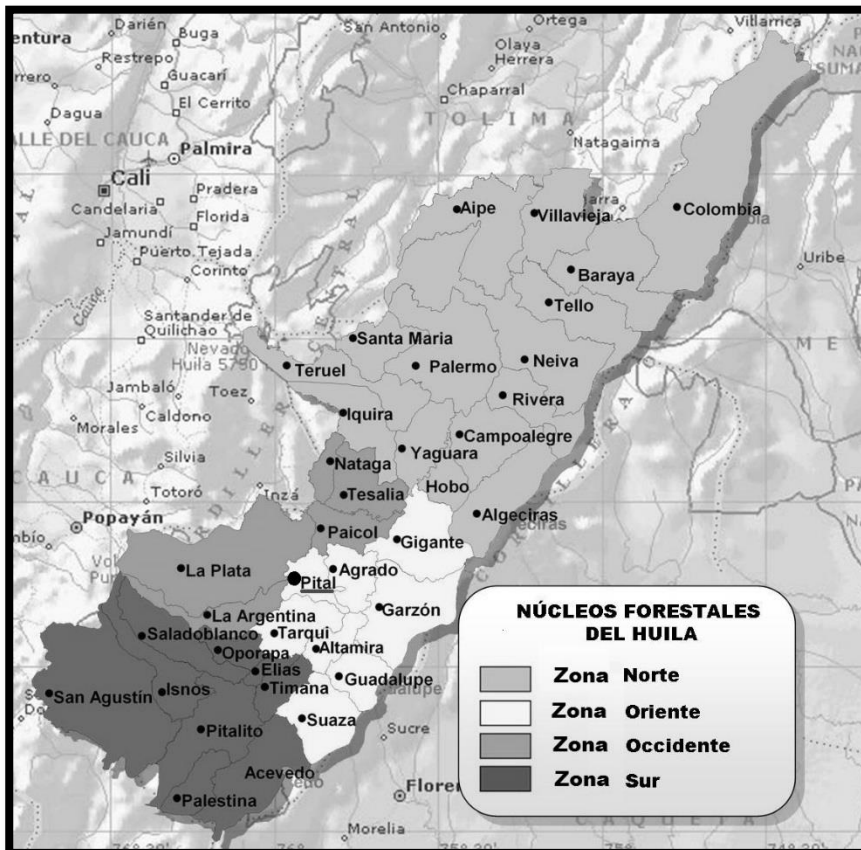


Figura 5. Mapa del Departamento del Huila

Fuente: http://maderas.ut.edu.co/nforestales/pagina_departamentos.php?dpto=41

Su ubicación geográfica ofrece una diversidad de pisos térmicos que influyen en los estilos de relación que establecen sus habitantes, sus hábitos de vida, el uso del suelo y los procesos de poblamiento. Cuenta con aproximadamente 930.000 habitantes, de los cuales el 86% viven en las cabeceras municipales.

En la época de la conquista española el territorio estaba densamente poblado por grupos indígenas diferentes en sus estructuras sociales y las respuestas construidas culturalmente a las

características geográficas de la región. Durante la colonia se fundaron poblados indígenas y blancos; a finales del siglo XVIII se inició la urbanización de la población, con la ubicación de varias familias en casas construidas con donaciones de connotados hacendados poseedores de cuantiosas fortunas.

El escenario económico y político de la independencia, consolidó la concentración de grandes extensiones de tierra en muy pocas familias y aunque se generaron importantes desarrollos en el comercio, la producción agrícola no se vinculó de manera significativa al mercado nacional. Hacia la segunda mitad del siglo XIX, las operaciones militares de la guerra con el Perú y otras amenazas de pérdida del territorio colombiano, generaron una economía de enclave alrededor de la explotación de la Quina y el caucho, aspecto que incidió en la ruptura del aislamiento social y económico de varias zonas del departamento.

El Huila hizo parte del Estado Soberano del Tolima hasta 1905 año en que fue creado como departamento. Sus habitantes consolidaron diferentes zonas de desarrollo económico social y cultural; de esta forma los habitantes localizados en las cercanías de Neiva denominados “la gente de la zona plana” continuaron sus intercambios económicos y culturales con los del Tolima; los de la Cordillera Central y el Macizo Colombiano ubicados en La Plata, Timaná, Pitalito y San Agustín sostuvieron sus relaciones con el Valle, Cauca y Nariño; los radicados en las estribaciones de la Cordillera Oriental desde Colombia hasta Acevedo ampliaron sus vínculos con el Caquetá, Meta y Tolima.

En la convivencia diaria prevalecieron “las relaciones sociales de tipo FEUDAL-PATRIARCAL, que no permitieron la expansión de una demanda interna regional, ni el surgimiento de actividades complementarias y de transformación. La economía departamental se inscribió dentro de una dinámica caracterizada por las relaciones de tipo servil, por la ausencia

de una dinámica agroexportadora y el uso de productos extranjeros para satisfacer necesidades de la población”¹³. Esta forma de organización de la producción trajo consigo una profunda inequidad, puesto que los latifundios y los terratenientes en zonas altamente productivas eran comunes; estas tierras eran trabajadas inicialmente por indígenas o gentes humildes, que muchas veces eran explotadas.

En la actualidad persiste LA CULTURA PATRIARCAL como el escenario cultural más significativo de las relaciones sociales y familiares. En la vida cotidiana estos imaginarios culturales se expresan de diversas formas y señalan el lugar que la mujer y la Niñez ocupan en la sociedad.

“El orden patriarcal y las concepciones de género inscritas en ese universo simbólico representan un fraccionamiento de los seres humanos en dos categorías sociales, construidas a partir de las diferencias anatómicas entre los hombres y las mujeres a las que se les atribuyen roles, discursos, prácticas y rituales diferentes. Diferencias que niños y niñas evidencian en sus interacciones diarias, atraviesan sus prácticas, señalan límites y posibilidades, configuran el marco representacional a partir del cual se edifica la identidad personal..... Así lo muestran, cuando se refieren a las alternativas para resolver los conflictos. Allí, es clara la tendencia de las niñas a utilizar la vía afectiva y la de los niños al uso de la fuerza y la agresión. O cuando señalan el papel de proveedor del hombre, que empiezan a asumir los niños del estudio, y el tradicional papel femenino de enamoramiento idílico, espera y dependencia.”¹⁴

¹³ Departamento Administrativo de Planeación. Anuario estadístico del Huila 2001, Pág., 75.

¹⁴ OVIEDO C., MYRIAM Y BONILLA, B., CARLOS B. Representaciones Sociales Infantiles de Convivencia y Conflicto en el Departamento del Huila. Universidad Surcolombiana, Grupo CRECER, Primera Edición, 2004, P.131 y 132

El desarrollo económico del Departamento ha estado ligado casi de manera exclusiva al sector primario de la economía y las formas de organización social existentes alrededor de este modelo productivo no han permitido la consolidación de proyectos empresariales. La cultura de la inversión y de la productividad ligada a otros sectores de la economía ha surgido muy lentamente. Aspectos relacionados con las barreras geográficas y su localización que impidieron el acceso a la modernización durante mucho tiempo y fortalecieron la construcción de una cultura que privilegió el atesoramiento, la acumulación de capital antes que la inversión, la sumisión, el temor y la inequidad, han operado como causas de esta situación; por ello, no es gratuito que en este Departamento aparecieran los grupos insurgentes.

La historia de los pobladores de esta región al igual que la de otras zonas del país está atravesada por el conflicto desde los orígenes de su conformación como sociedad. En este proceso de construcción han sido fundamentales, las prácticas de sumisión y dominación que se traducen en la actualidad en dificultades de sus pobladores para asumir de manera creativa nuevas perspectivas de construcción de su sociedad y sus relaciones.

La historia de poblamiento de la ciudad de Neiva ha estado marcada por la violencia política del país y por las diversas oleadas de desplazamiento forzado, como son : la de los años 50, del siglo pasado ocasionada por la violencia liberal-conservadora; la del año 1967 a causa del terremoto del 9 de febrero la originada por los bombardeos de los 60 sobre las “Repúblicas Independientes; También en los 80 recalaron en ella campesinos que huían de los bombardeos en El Pato y guerrilleros del M19 y el EPL que se acogieron al Plan de Reinserción. En los 90, recurrieron a su sombra damnificados por la avalancha del río Páez del 6 de Junio de 1994 y los desplazados por el conflicto militar y la fumigación con glifosfato en el Caquetá, Putumayo y otras regiones del territorio nacional.

Estas migraciones han convertido la ciudad en una zona de un rápido crecimiento demográfico. Y no han permitido la construcción de tejido social que permita edificar posibilidades reales de desarrollo humano y social

Los cruces culturales y los factores de desarraigo propios de su historia social propician el surgimiento de conflictos sociales cotidianos, marcados en gran parte por la lucha para sobrevivir, el autoritarismo en las relaciones, la inequidad, la falta de solidaridad en los pobladores, puesto que en su mayoría, han tenido que luchar por un pedazo de tierra donde sea posible construir su nuevo hogar.

Las limitadas condiciones de acceso que ofrece la misma geografía ha incidido en que muchas de las zonas rurales estén alejadas de los procesos de desarrollo, y también bastante alejadas de las oportunidades que ofrecen los procesos de modernización que en el departamento han estado ligadas a las condiciones de acceso a las cabeceras municipales.

Estos aspectos han jugado un papel importante en el surgimiento de los cultivos de uso ilícito, puesto que no sólo las condiciones climáticas y del suelo le son propicias; las condiciones de desarrollo económico y social generaron procesos culturales y sociales que les favorecieron.

A lo anterior debemos agregar que, según Amézquita: “A comienzos del siglo XXI quedó reconocida la Identidad Huilense como una ambigüedad entre el ser paternalista pero sin creer en las instituciones, profundamente individualista y conformista pero sin visión regional. En fin, escéptico ante la modernidad y emocional (natural) en sus decisiones” (Amézquita, 2002).

Según algunos investigadores regionales, el huilense actual vive en una cultura híbrida que péndula entre: lo local y lo des-territorializado; lo oral y lo audiovisual; en medio de

conflictos sociales por la sobrevivencia, por exigir/ganar el apoyo o la protección del gobierno, por el poder político y militar, por el narcotráfico.

Para estos investigadores, el Huila vive en lo cultural entre polos de tensión dialéctica así: “La exaltación de lo propio y el rechazo de lo extraño y viceversa; entre las lógicas asociativas y las de la inferencia/ sugerencia; entre las nociones cíclicas del tiempo y las reducidas del espacio y las que los multiplican; entre la explicación del mundo mediante la narración y el refrán y las que se exponen mediante la imagen; en lo social vive entre la solicitud/ exigencia de ayuda al gobierno y la crítica al mismo; entre el temor al ejército y la guerrilla; con la tentación del enriquecimiento que propone el narcotráfico”.

En síntesis, podemos afirmar que el Departamento se caracteriza por: el incremento de las actividades informales de rebusque; el impacto del narcotráfico; profundas desigualdades sociales relacionadas con los conflictos inherentes a la propiedad de la tierra; baja calidad de vida y altos índices de desempleo y subempleo; concentración del poder económico y político en caciques y manzanillos; corrupción de la administración pública; reducidos espacios de democracia participativa; persistencia del conflicto armado; educación descontextualizada y de baja calidad; escaso auto-reconocimiento cultural; bajo nivel de comunicación analítica y de comprensión global por parte de los medios de comunicación; altos índices de violencia intrafamiliar y de delincuencia común; deterioro sistemático de las condiciones ambientales.

Estos factores, de orden estructural, se expresan en alteraciones importantes del tejido social entre las cuales se señalan: la exclusión; la desigualdad; la discriminación; el individualismo; el enriquecimiento a toda costa; la pérdida del sentido de lo público; la intolerancia; el uso de la fuerza como medio de resolución de los conflictos, el alto número de suicidios especialmente entre la población juvenil.

En este escenario sociocultural se constituyen las familias; en su interior reproducen las tensiones descritas anteriormente, priman las estructuras patriarcales, con prácticas de relación e interacción autoritarias, que ubican a las mujeres los niños y las niñas en lugares de sumisión y maltrato; existe una presencia significativa de soledad infantil dado que en todos los estratos las mujeres contribuyen de manera significativa al ingreso familiar a través de su trabajo; esta situación conduce a que en muchos casos los niños y niñas estén expuestas a situaciones de vulnerabilidad de sus derechos lo cual conduce a la intervención del estado a través del internamiento u otras medidas de protección. No obstante aquello que no son beneficiados por estas medidas continúan expuestos a estas situaciones.

4.1.1.2. Municipio de El Pital, “Edén de Paz”

El municipio de El Pital nace como asentamiento indígena, de la nación Páez, y sólo se encuentran datos desde 1664, donde figuran los dominios del Cacique Pitayó. Las principales tribus de esta región fueron los Gorriones, Pajoyes y Achipies. El nombre de El Pital obedece al recuerdo del indio Pitayó, que en épocas pretéritas fue cacique distinguido de esa zona, pero al llegar los españoles y adueñarse de las tierras, mediante la Ley de la Suprema Corona, 1564, se produjo un mestizaje de lenguas que terminó modificando los nombres de los sitios, ríos, pueblos y caciques; los españoles tomaban la voz sonora que a ellos más les convenía; de Pitayó y se quedaron solamente con El Pital

En 1939 La Asamblea del Huila ordena el servicio de alumbrado eléctrico para El Pital. En 1972 es inaugurada la agencia de la Caja Agraria. En 1988 es elegido mediante voto popular el señor Gilberto Luís Castillo Andrade como primer alcalde bajo esa modalidad.

El Pital se encuentra geográficamente ubicado en dos ramales de la cordillera CENTRAL llamados Serranía de las minas y Cordillera de Cimarrones, cuenta con una superficie territorial de 20.291 km². Se encuentra delimitado según ordenanza No, 34 de 1915 así: Al norte con los municipios de La Plata y Paicol, al occidente con el municipio de la Plata, al oriente con el municipio de El Agrado y al sur con el municipio de Tarqui. El municipio consta de 44 veredas.

Fuente: Elaboración de las investigadoras Arrigú y Arrigú (2015)



Figura 6. Mapa del Municipio de El Pital

La población se encuentra distribuida en el casco urbano y en la zona rural del municipio, en donde cada hogar está conformado por 4 personas en promedio. La población urbana y rural del Municipio de El Pital es en el área rural de 4.705 habitantes, de los cuales 2.569 son hombres y 2.136 son mujeres.

La base económica del municipio se encuentra en la explotación agrícola, ganadera y la industria de café. La economía está establecida primordialmente por el café, pero existen otros productos tales como el cacao, fríjol, granadilla, mora, caña panelera, cítricos, plátano, entre

otros. En la zona urbana hay microempresas comerciales y manufactureras de café, existen dos industrias de café para consumo humano: Café Pitayo y Opicafé, actualmente son productos que se están impartiendo a nivel nacional e internacional.

Según la información obtenida en la Alcaldía del municipio con respecto a los niveles educativos, lo que más se presentan en los habitantes son básica primaria y secundaria, en la actualidad, existen dos colegios en la zona urbana, uno de carácter oficial y otro privado. En la zona rural existen 5 instituciones de carácter público.

El Pital cuenta aproximadamente con 1148 viviendas en la zona urbana con un promedio de 4 habitantes por vivienda. Como característica básica, están fabricadas en materiales no perecederos como ladrillo, piedra o adobe; pero, existen viviendas construidas con materiales no perecederos y materiales como madera y cartón.

Existe una casa denominada “casa cultural” muy importante para el municipio, que desarrolla actividades artísticas y es de propiedad del municipio. Hay Banda Marcial, grupo de danzas y de teatro. El deporte se practica a nivel formativo y recreativo, siendo el fútbol, microfútbol, baloncesto y voleibol los cuatro deportes de mayor preferencia.

Actualmente existe una situación que genera impacto en el municipio de El Pital en materia de vivienda, educación, salud, generación de ingresos, promoción social, con los programas Familias en Acción, Red Juntos y atención al adulto mayor, que se adelantan de acuerdo a lineamientos nacionales.

El Municipio de El Pital, por tradición ancestral, se ha denominado “Edén de Paz”, nombre que ha recibido por el estado de tranquilidad que posee el municipio y su hospitalidad, es actualmente un pueblo en el que habitan personas que por el uso del gentilicio son nombradas “Pitaleñas”, algunos oriundos de su tierra y otros que han llegado de diferentes lugares del país.

La Secretaría de Salud Municipal, estima que el 38% de las personas que han llegado de otros lugares de Colombia a habitar el municipio, es por cuestión laboral y el 62% equivale a personas que han llegado obligadas por situaciones de violencia como el desplazamiento forzoso, desplazamiento que ha sido derivado del conflicto armado que por décadas ha desangrado a nuestro país. El Pital actualmente alberga a más de 356 personas en situación de desplazamiento forzado.

Además a lo anteriormente expuesto, es importante recalcar una tradición del municipio, la cual consiste en considerar el día lunes como día cívico, donde no labora la alcaldía municipal ni el Banco Agrario, es común encontrar en ese día los sitios de encuentro para baile abiertos y a las personas consumiendo bebidas alcohólicas. El Pital es uno de los municipios que más fiestas y celebraciones tiene, lo que ha generado que las personas de la comunidad elijan alcaldes que realicen fiestas con suficientes recursos financieros y han despreciado a aquellos alcaldes que no invierte en dichas celebraciones.

En la actualidad persiste la cultura patriarcal, en la comunidad de El Pital se ha creado una cultura a partir de sus vivencias individuales y de grupo, sus creencias religiosas, sus tradiciones, las condiciones climáticas en las que viven, lo que ha aportado al pueblo una manera de ser y de sentir, un modelo de comportamiento frente al lugar que la mujer y la niñez ocupan en la sociedad. En parte, la sociedad ha tenido a la mujer como símbolo de debilidad o cobardía, continuando con la tradición de nombrar a aquellas mujeres que hacen con su cuerpo y su placer lo que desean con expresiones como “zorra”, “mujer de vida alegre” o “vagabunda”, e incluso, a aquellas mujeres que no demuestran estas actividades son maltratadas verbal y/o físicamente en sus viviendas. Igualmente, se continúa con la tradición de inducir desde antes de nacer a las niñas

la ética del cuidado y a los niños la rigidez y el trabajo, en compañía de diversas labores, colores, entre otros; específicos para cada género.

Los cruces culturales y los factores de desarraigo propios de su historia social propician el surgimiento de conflictos sociales cotidianos, marcados en gran parte por la lucha para sobrevivir, el autoritarismo en las relaciones y la inequidad. La crisis en la familia ha dado lugar al incremento de: el consumo de psicoactivos, diversas formas de delincuencia, abandono, maltrato infantil y violencia intrafamiliar; la falta de ingresos para las familias ha incitado a que algunos niños y niñas, se dediquen al trabajo informal.

4.1.2. Descripción de los Actores.

La población seleccionada para la investigación estuvo constituida por los niños y las niñas de 12 a 14 años de edad, escolarizados del municipio de El Pital.

La unidad poblacional descrita anteriormente arrojó un total de 16 actores, pertenecientes a una u otra institución educativa y con diferencias de estrato económico, diferencias que influyen en los resultados de la investigación.

Niños y niñas que se mostraron entusiasmados en las actividades realizadas aunque algunos tenían más facilidad para expresarse verbalmente y otros los hacían de manera escrita. A continuación se realiza una descripción de cada actor identificado cada uno con un código, el cual, inicia con V si es de género masculino y M si es de género femenino, seguido del número que representa la edad del actor:

- **V13PiHar:** Cursa el grado sexto dos en la Institución Educativa Promoción

Social, vive con su madre y sus dos hermanas, ocupa el segundo lugar entre sus hermanas, su padre falleció cuando él estaba cursado la primaria. Le gusta jugar, bailar, actuar y dibujar.

En los nueve encuentros que se realizaron para la ejecución de los talleres para recolectar la información, el asistió a seis de ellos. El considera que pese a las circunstancias de la vida vive feliz.

- **V13PiBra:** Cursa el grado sexto dos en la Institución Educativa Promoción Social, vive con su padre, su madre y sus tres hermanos, él es el mayor. Le gusta jugar fútbol, dibujar, cantar, estudiar, compartir y montar bicicleta. En los nueve encuentros que se realizaron para la ejecución de los talleres para recolectar la información, el asistió a siete de ellos. El manifiesta que vive feliz.

- **V13PiMa:** Cursa el grado sexto dos en l en la Institución Educativa Promoción Social, vive con su madre y sus tres hermanos, él es el menor. Sus padres se separaron cuando él estaba muy pequeño. Le gusta ayudar con las labores del hogar, jugar, escuchar música, saltar, nadar y correr. En los nueve encuentros que se realizaron para la ejecución de los talleres para recolectar la información, el asistió a sies de ellos. El considera que vive feliz.

- **V14PiYer:** Cursa el grado octavo en el Colegio Cooperativo Domingo Savio es un colegio privado, vive con su padre, su madre y sus dos hermanos, él es el menor. Le gusta jugar básquet, leer noticias, ver T.V., patinar, bailar, cantar y chatear. En los nueve encuentros que se realizaron para la ejecución de los talleres para recolectar la información, el asistió a todos. El manifiesta que la vida que tiene es muy feliz.

- **V12PiEd:** Cursa el grado octavo uno en la Institución Educativa Promoción Social, vive con su madre, su padre, tiene 3 hermanas pero vive con la menor de ellas, las otras están casadas, él es el menor. Le gusta estudiar y jugar en el x-box. En los nueve

encuentros que se realizaron para la ejecución de los talleres para recolectar la información, el asistió a todos. El considera que tiene una vida regular.

- **V12PiMi:** Cursa el grado sexto dos en la Institución Educativa Promoción Social, vive con su madre, su padrastro, sus 4 hermanos, él es el menor. Su padre biológico nunca lo conoció. Le gusta jugar, cantar, bailar y actuar. En los nueve encuentros que se realizaron para la ejecución de los talleres para recolectar la información, el asistió a ocho de ellos. El considera que vive feliz.

- **V13PiLu:** Cursa el grado sexto dos en la Institución Educativa Promoción Social, vive con su madre, su padre, su abuela, sus primos, hermanos y toda la familia. Le gusta jugar, hacer tareas y estudiar. En los nueve encuentros que se realizaron para la ejecución de los talleres para recolectar la información, el asistió a todos. El considera que tiene una vida regular, llena de muchas dificultades económicas.

- **V12PiDa:** Cursa el grado sexto dos en la Institución Educativa Promoción Social, vive con su madre y sus hermanos. Su padre falleció hace poco. Le gusta jugar y estudiar. En los nueve encuentros que se realizaron para la ejecución de los talleres para recolectar la información, el asistió a ocho de ellos. El considera que vive muy feliz.

- **V13PiCar:** Cursa el grado sexto dos en la Institución Educativa Promoción Social, vive con su madre y sus siete hermanos (3 mujeres y 4 hombres). Su padre los abandonó. Le gusta jugar, ayudar a su madre con las labores del hogar, hacer tareas y estudiar. En los nueve encuentros que se realizaron para la ejecución de los talleres para recolectar la información, el asistió a siete de ellos. El considera que lleva una vida feliz.

- **M14PiJe:** Cursa el grado octavo en el Colegio Cooperativo Domingo Savio, vive con su madre, su padre y sus tres hermanas, ella es la mayor. Le gusta escuchar música,

chatear, ver películas, jugar baloncesto y ver TV. En los nueve encuentros que se realizaron para la ejecución de los talleres para recolectar la información, el asistió a ocho de ellos.

Ella considera que su vida es muy feliz.

- **M14PiFer:** Cursa el grado octavo en la Institución Educativa Promoción Social, vive con su madre, su padre y sus tres hermanos, ella es la mayor. Le gusta bailar, cantar, estudiar y hacer tareas. En los nueve encuentros que se realizaron para la ejecución de los talleres para recolectar la información, el asistió a ocho de ellos. Ella considera que su vida es muy feliz, sobrellevando todas las dificultades por las que ha pasado.

- **M13PiDi:** Cursa el grado sexto en la Institución Educativa Promoción Social, vive con su madre, su padre y sus cuatro hermanos, ella ocupa el cuarto lugar. Le gusta bailar, escuchar música y jugar en el computador. En los nueve encuentros que se realizaron para la ejecución de los talleres para recolectar la información, el asistió a todos. Ella manifiesta que vive muy feliz.

- **M14PiKa:** Cursa el grado octavo uno en la Institución Educativa Promoción Social, vive con su madre y su hermana menor. Sus padres se separaron hace mucho tiempo. Le gusta escuchar música y dormir, actuar, chatear. En los nueve encuentros que se realizaron para la ejecución de los talleres para recolectar la información, el asistió a siete de ellos. Ella manifiesta que su vida es muy regular.

- **M13PiPa:** Cursa el grado octavo uno en la Institución Educativa Promoción Social, vive con su madre, su padre y sus tres hermanos. Le gusta bailar en danzas, chatear en las redes sociales y compartir con sus padres. En los nueve encuentros que se realizaron para la ejecución de los talleres para recolectar la información, el asistió a siete de ellos. Ella manifiesta que tiene una vida regular.

- **M12PiKar:** Cursa el grado sexto tres en la Institución Educativa Promoción Social, vive solo con su madre, su padre las abandonó cuando ella era una niña. Le gusta bailar jugar y actuar. En los nueve encuentros que se realizaron para la ejecución de los talleres para recolectar la información, el asistió a todos. Ella manifiesta vive muy feliz.

- **M12PiVi:** Cursa el grado séptimo dos en la Institución Educativa Promoción Social, vive con su madre, su padre y sus tres hermanos. Le gusta patinar, jugar baloncesto, escuchar música y bailar. En los nueve encuentros que se realizaron para la ejecución de los talleres para recolectar la información, el asistió a siete de ellos. Ella considera que su vida es muy feliz.

4.1.3. La paz en la familia desde las voces de los niños y las niñas.

Transcritas las narrativas, se organizaron por categorías descriptivas provenientes de la pregunta y los objetivos planteados, a continuación, se inició el análisis deductivo mediante la búsqueda de temas comunes y patrones frecuentes en los relatos, lo que permitió la identificación de tendencias significativas sobre las representaciones sociales estudiadas llamadas códigos. Los códigos muestran el proceso mediante el cual las investigadoras resaltan la voz de los actores asignando un nombre que describe lo que el niño o la niña dice.

Posteriormente las investigadoras establecieron relaciones entre los códigos. Estas relaciones permitieron la emergencia de categorías axiales.

Los niños y las niñas evidencian en sus expresiones tendencias que muestran algunas concepciones acerca de la paz. La primera indica que la paz es **“Pedir perdón por faltas cometidas”**: - *“Quisiera que me disculpes, sé que muchas veces me he puesto rebelde pero tampoco quiero que me maltrates, y nunca olvides que tienes un hijo que te quiere”* (V13PiMa-

T5Cs), - *“Quiero pedirte disculpas por ser tan grosera contigo. Perdóname por no valorarte mamá”* (M14PiJe-T5Cs) - *“Mami perdóname por no obedecerte y no cumplir con lo que me pides”* (M14PiYer-T5Cs), - *“Familia perdóname, hermano perdóname por hacerte daño”* (V13PiMa-T5Cs) - *“Mami, te quiero pedir que me perdones cuando me mandaste a hacer un favor que no te hice caso”* (V12PiMi-T5Cs).

También mencionan que la paz en la familia es **“Hablar y no Maltratar”**. En esta tendencia los niños y niñas expresan la necesidad de dialogar y rechazar el maltrato como estrategia de resolver los problemas entre los padres e hijos: - *“Para que haya paz, ¡no!, hacerles ver las cosas a ellos, de que no todo es maltrato, que se pueden arreglar las cosas hablando sin ningún problema”* (V14PiYer-T5Cj), - *“En la familia una acción de paz es decir no al maltrato”* (V14PiYer-T5Cj).

La siguiente tendencia en relación con la paz en la familia es **“Desaprender la guerra”**. En sus voces desaprender la guerra es actuar de manera diferente: - *“Desaprender la guerra, NO molestar a mi hermano, a mi papá, no molestarme a mi”* (V12PiMi-T5Cdg), - *“El diálogo es la mejor opción para desaprender la guerra, no todo es pelea, mi ejemplo mi padre”* (M13PiDi-T5Cs), - *“Yo voy a desaprender la guerra, no cansando¹⁵ más a mi familia, porque mis hermanas me regañan.”* (V12PiEd-T5Cdg).

Las niñas y los niños manifiestan también que la paz en la familia está representada en **“Cambiar Dificultades”** : - *“No hay violencia allí, cuando no hay aborto, cuando esté la familia unida, cuando todas estas cosas, estas dificultades se cambien por paz, no por violencia, ¡eh! muchas vidas pueden ser salvadas a causa de una nueva paz, de una nueva alegría”*. (M14PiFer-T3Rd).

¹⁵ Cansar en el lenguaje popular de El Pital significa no molestar.

La paz aparece como **“Rezar a Dios”**. Los niños y niñas señalan que rezan a Dios como agradecimiento luego de resolver un problema: -*“Ahora esta con todos nosotros y ella le da muchas gracias a Dios por haberse separado de mi papá (llora...), por todo lo que ella había sufrido con él... (llora)”* (V12PiDa- T2Re). “Rezar a Dios” es una fuente de paz ante la adversidad y los problemas de salud: -*“Todo el día estuvimos haciendo oración, para que mi papá estuviera bien y ya no más.....”* (V14PiYer- T2Re), “Rezar a Dios” también aparece como agradecimiento: -*“Fue la que nos ayudó a calmar las hambres, yo por eso todas las noches le rezo a Dios para darle gracias por ella”* (M14PiJe- T2Re),-*“También cuando uno se pone a rezar también es paz”* (V12PiDa - T1Ar).

La paz en la familia también aparece como **“Acudir a Dios”** para solucionar problemas: -*“Uno hace una promesa de llevar un bebé al Divino Niño, por riesgo de embarazo, para que nazca sano, y porque a veces que uno tiene problemas grandes y para estar bien acudimos a Dios y a algún santo”* (V12PiDa- T2Re).

Dentro del entorno familiar los niños y niñas ven la paz como **“Estar con Dios”** para olvidarse de problemas o necesidades que se tengan: -*“M14PiJe acuérdesse de que todos tenemos algo muy bonito que da paz a nuestra vida que es Dios”* (V12PiEd- T2Re), -*“También cuando uno se pone a rezar también es paz, porque uno está en paz con Dios y se entrega a él, se le olvidan los problemas o las necesidades que uno tiene”* (V12PiDa - T1Ar).

La paz aparece en los relatos de niños y niñas como acciones hacia los familiares. La primera de estas acciones es **“Dar regalos a familiares”**: -*“Pues les voy a hablar de esta medalla, esta me la regaló mi mamá cuando yo hice mi primera comunión, y mi mami me tenía este regalo y yo la quiero mucho, esto tiene un valor muy grande para mi...”* (V13PiLu- T2Re), -*“En la familia hechos de paz digamos algún presente de un padre a el hijo o de un hijo a un*

padre, una forma de reencontrarnos". (V12PiEd-T5Cj), -*"Pues esta blusa que tengo me la regaló mi hermano mayor para un cumpleaños y me gusta porque es bonito el color y porque me la dio mi hermano"*. (M13PiDi- T2Re).

Los niños y niñas señalan como segunda tendencia de este grupo **"Ayuda a Familiares"**. Esta ayuda se expresa en el apoyo para estudiar y se puede identificar en el siguiente relato: -
"Fue gracias a mi tía, yo ocupaba los primeros puestos y ella fue la que me ayudó a salir adelante, a mí y a mis hermanos". (M14PiJe- T2Re), también se expresa en colaborar con los oficios de la casa: -*"Por ejemplo, una acción buena es que hoy le ayudé a mi mamá a hacer los oficios"*. (V13PiCar-T5Cj).

La paz es reconocida por niños y niñas en momentos para **"Compartir en familia"**: -
"Una familia en un parque, como todos sabemos ya casi todos los domingos, los sábados, cada familia que puede va al parque, digamos familia esto se come un helado, se distraen como uno quiera, también ven televisor, bailes, cada uno se expresa como uno quiera y no como los demás le digan y esto no solo trae paz para nuestra vida sino para la comunidad". (V12PiEd-T4Jt), -
"¡Eh!, bueno, esto lo que nos explica, es que pues, la familia se encuentra pues reunida para llegar a un acuerdo ahora, de esas personas que los puedan visitar, para dar a conocer su hijo". (M14PiKa-T3Rd).

Para niños y niñas de El Pital la paz se asocia con la **"Reunión de la familia"** y así cada uno se expresa libremente: *"El baile que cada uno se expresa, se expresa libremente, como uno quiera, es decir que reúne a la familia"*. (V12PiEd-TeRd), -*"Pues toda la familia, hay familias que se reúnen. En los parques la gente se reúne los domingos, sábados con sus propias familias, y allá la familia en una fiesta"*. (V12PiDa-TeRd).

Cada uno de los momentos en donde hay la posibilidad de **“Dar Abrazos”** son vistos por los niños y las niñas como representaciones sociales de paz, de allí que se refleja en relatos como: -*“Los abuelitos, los dos viejitos abrazados, es paz”*. (M13PiPa-T5Cdg), Los niños y las niñas dibujaron gestos de paz (Figura 7): -*“Cuando yo abrazo a mi mamá y mi papá siento mucha paz, cuando ellos me abrazan”*. (M14PiFer-T5Cj).

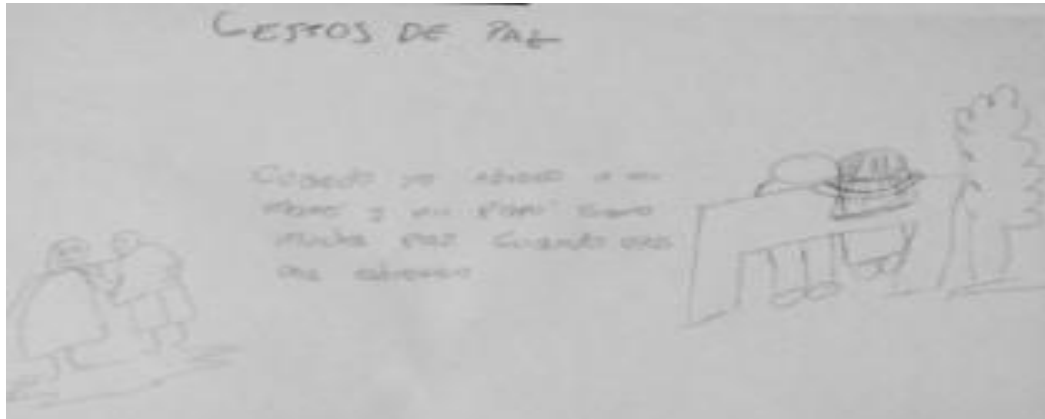


Figura 7. Gestos de Paz

Fuente: Dibujo realizado por la niña M14PiFer-T5Cj para la actividad de la cajita de sorpresas.

Los niños y niñas, relacionan la paz con **“Vivir Felices”**,: -*“Este recorte tiene paz (Figura 8), porque en todas las familias viven felices, porque en la familia hay paz”* (V13PiMa-T3Rd).



Figura 8. Recorte en cartelera familia feliz

Fuente: Cartelera realizada por algunos niños y niñas sobre representaciones de Paz.

La paz también aparece como **“Recordar a la Familia”**. Los niños y niñas realizaron dibujos donde plasmaban lo que para ellos significaba la paz, uno de ellos es el corazón, es un símbolo que ayuda a recordar a los seres queridos para ser felices (Figura 9): –*“Cuando yo miro un corazón me acuerdo de mi mamá, a mi familia... aaaaaaa, mi familia me da paz y soy feliz.”* (M12PiVi- T1Ar). *“Cuando yo miro un corazón yo veo a mis sobrinos y a mi familia, eso es paz jajaja”* (V12PiEd- T1Ar), -*“Los zapatos es un lindo recuerdo y fue cuando ahorita en Sampedro estuvimos comprando la ropa en familia”*. (M14PiKa-T2Re)



Figura 9. Corazón

Fuente: Dibujo realizado por la niña M12PiVi- T1Ar en la actividad símbolos de paz.

Los niños y niñas ilustran la importancia de un padre cuando quieren brindar **“Ternura y Amor a los hijos”**:- *“Bueno, hice pues un paisaje (Figura 10), ¿no?, en el caso de niño, como ustedes saben, un niño da felicidad a la familia, también puse el ejemplo de un niño, que como ustedes saben los padres que quiere a los niños, darle paz, ternura y amor”*. (V12PiEd-T5Dp).



Figura 10. Paisaje

Fuente: Dibujo realizado por el niño V12PiEd-T5Dp en una actividad denominada Dibujos de Paz

La paz es vista como **“Enseñar a los hijos”**. Los niños y las niñas realizaron carteles y explicaron sus recortes donde se mostraban los padres enseñando a sus hijos (Figura 11): – *“Este primer dibujo nos muestra, que los papas están enseñando a los dos hijos, la manera de expresarse con los que estén a su lado, son familias que viven felices y son muestra de paz”*. (M12PiKar-T3Rd), - *“Los padres tiene un deber que ayudar a sus hijos para estar bien en el colegio y tratar con respeto a los compañeros, enseñar respeto con los compañeros y eso sería paz porque cuando nuestros padres nos enseñan a tener respeto con los compañeros, uno convive un poquito más, porque es que ellos algunas veces se ponen bravos porque dicen alguna palabra mala o lo que uno siente, uno tiene que tener un respeto con ellos para poder*

convivir con los compañeros.” (V12PiEd-T5Dp).



Figura 11. Explicación de cartel de paz

Fuente: Fotografías de explicación de carteles de paz

Los niños y niñas reconocen la paz como tener **“Tiempo para expresar Cariño”** y así enseñarles lo que ellos quieran: -*“Aquí, una mamá con un niño. Y Acá el papá y el hijo, enseñándole a la hija, son muestra de amor. Cada vez que un padre tiene el tiempo suficiente para expresar cariño y enseñar a sus hijos eso es paz”* (M13PiPa -T3Rd).

4.1.4. La paz en la escuela desde las voces de los niños y las niñas.

Se presentan ahora las tendencias encontradas en los relatos de los niños y las niñas a partir de la codificación abierta referida a las representaciones sociales de paz en la escuela. Los códigos se refieren al proceso mediante el cual las investigadoras destacan la voz de los actores asignando un nombre que describe lo que el niño o la niña dice.

Primero se transcribieron las narrativas, luego se organizaron por categorías descriptivas provenientes de la pregunta y los objetivos planteados, seguidamente, se inició el análisis deductivo mediante la búsqueda de temas comunes y patrones frecuentes en los relatos, lo que permitió la identificación de tendencias significativas sobre las representaciones sociales estudiadas.

Los niños y las niñas evidencian en sus expresiones tendencias que revelan algunas representaciones acerca de la paz en la escuela.

Así aparece **“Pedir perdón”** cuando se insulta a algún compañero o docente con el propósito de mejorar las relaciones: - *“Compañera, perdóname por cosas que te he hecho, cosas inmerecidas que te he insultado, niña perdóname”* (M13PiDi-T5Cs), - *“Lo más importante pedir perdón a los profesores si uno hace algo malo”* (V13PiMi- T4Jt), - *“Cuando nos ofendemos cada uno pide disculpas al otro para que la relación sea buena.”* (M14PiKa E1). También hay expresiones en escritos realizados por los niños y las niñas en una actividad denominada cajita de sorpresas (Figura 12): - *“Espero que me perdones por haberte echo sentir mal, aunque a veces me da tristeza haberte echo eso”*. (M13PiDi-T5Dp).

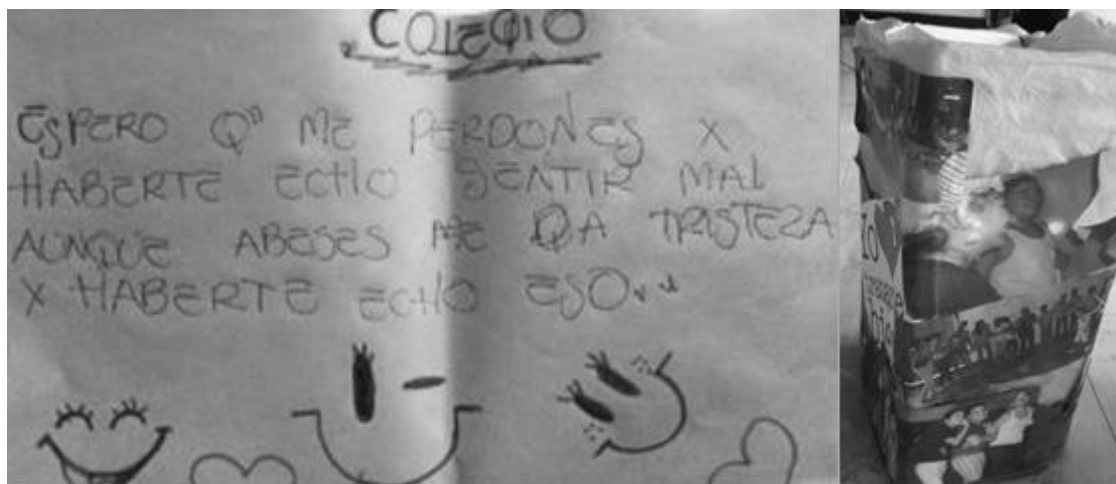


Figura 12. Perdón

Fuente: Escrito realizado en la actividad de la cajita de sorpresas.

Una segunda tendencia es **“Comportarse bien”**: -*“yo creo que en el colegio uno debe comportarse pues bien, cuando llega la profesora yo me callo, uno debe ser juicioso, para respetar y poder aprender algo”* (V13PiMi- T4Jt). Un grupo de tendencias sobre la paz representa su relación como procesos de comunicación.

En tal sentido la paz es **“Dialogar y respetar opiniones”** esto se evidencia en el siguiente relato: -*“Yo por ejemplo dialogo con mis compañeros con los que yo más la voy, pues con los que yo más hablo y nuestra relación es buena porque nosotros hacemos unas buenas conversaciones y cada uno respeta las opiniones de los otros y cuando nos ofendemos cada uno pide disculpas al otro para que la relación sea buena.”* (M14PiKa E1).

Los niños y niñas mencionan **“Escuchar lo que dicen los profesores”**: -*“Acá se muestra a un grupo en una izada de bandera, muy juiciosos y respetándose cada uno están en silencio escuchando lo que los profesores dicen”*. (M12PiKar-T3Rd).

Otro grupo de tendencias vincula la paz con el Silencio. La paz surge como un momento individual de silencio para **“Dialogar entre sí mismo”** y así obrar bien en la escuela: -*“La paz interior se manifiesta pensando, hay paz cuando se está en silencio, esto dialogando entre sí*

mismo para saber qué es lo que uno debe hacer bien, obrar bien en el colegio y con todo”

(V12PiEd E2). Los niños y niñas reconocen la paz como **“Silencio”** en la escuela¹⁶ (Figura 13):

-“A nosotros nos correspondió la escuela, paz y violencia, ¡La paz! En la escuela, se viven muchos momentos, y uno de ellos, es la paz que se respira en los pasillos en la escuela cuando está en silencio.” (V14PiYer-T3Rd).

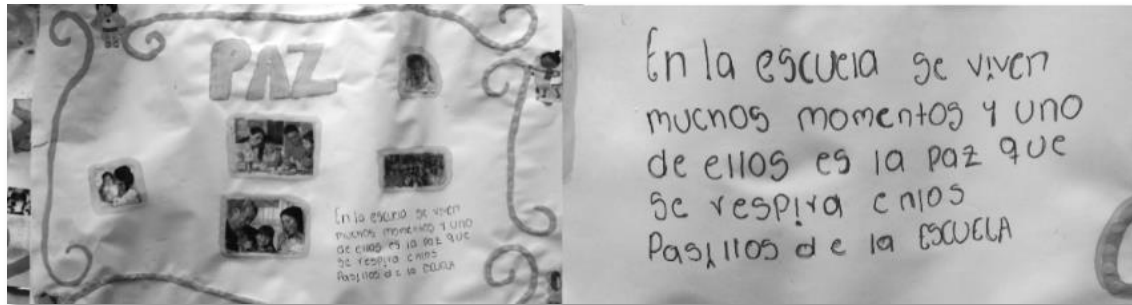


Figura 13. Cartelera Paz

Fuente: Cartelera realizada en el taller Reflexiones de Paz

Dentro del ambiente escolar, los niños y niñas indican que paz se relaciona con resultados de su entendimiento académico. De esta manera **“Felicitarse por buenas Calificaciones”**, surge como tendencia de paz: *-“Un hecho de paz en la escuela es, cuando a la niña la felicitaron porque pasó el año y no ha perdido ninguna materia, o sea, ella tuvo buenas calificaciones y eso es paz”* (V14PiYer-T4Jt), *-“No pues, me ha ido muy bien en el colegio porque pues pude ocupar uno de los primeros puestos no terminé ninguna materia con una mala nota, ¡me fue muy bien!, cuando a uno le va bien con las notas eso es Paz”* (M14PiKa E1).

“Estimular por hacer tareas”, esta tendencia se evidencia en el siguiente relato: *-“Los hechos de paz que nos ayudan a desaparecer la guerra, pues en la escuela las buenas notas, que digamos todos los profesores nos den un dulce cuando llevemos las tareas”* (V12PiEd-T5Cj).

¹⁶ Expresión recogida en escritos realizados por los niños y las niñas en una actividad denominada cajita de sorpresas.

Los niños y niñas reconocen la paz en acciones positivas hacia los compañeros. Entre ellas están, **“Compartir con los otros”**: -*“Eeee... la paz en el colegio está presente cuando uno mira que están compartiendo los unos con los otros.”* (M14PiKa E1), *“Otros hechos de paz en el colegio es cuando los niños están dialogando y no están actuando con irrespeto, están compartiendo y están felices, porque compartir es paz”*. (M14PiKa E1).

Acciones como **“Ayuda entre compañeros”** son vistas por los niños y niñas como paz en el colegio porque son expresiones de no maltrato: -*“Yo veo Paz en el colegio cuando existe el compartir, el cuidado, la ayuda y el diálogo entre compañeros”* (M14PiKa E1), -*“La paz es ósea, cuando los compañeros le ayudan a uno entonces eso es paz, porque los compañeros le ayudan a uno y no están maltratándolo a uno, ni nada de eso”* (M14PiKa E1), -*“ ¡Ay!, ya, dejen tanta bobada y pongan cuidado, en lugar de estar peleando, hagan las paces que todos somos compañeros y debemos tratarnos bien, ayudarnos los unos a los otros, eso sí es paz, en lugar de estar peleando, las peleas no son buenas y nos llevan es a dañarnos como compañeros y después trae guerras que pueden acabar hasta con la vida, profe’ siga mejor con la clase”* (M13PiDi - T3Dr).

La paz se evidencia también en acciones de los profesores. La primera de ellas es **“Observaciones a los estudiantes”**: -*“A los estudiantes que se ponen a pelear en el colegio los profesores lo llevan a rectoría, luego les hacen observaciones¹⁷ y ahí llega la paz”* (M14PiKa E1), -*“En el Colegio hay paz cuando los profesores hacen observaciones”* (M12PiKar- T2Pf).

También señalan que en la escuela hay paz como segunda tendencia **“Risa de Profesores”**: -*“Cuando a un profesor le da risa siempre será paz”* (V12PiEd E2).

¹⁷ Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el observador del estudiante es un documento público en el cual se consigna las debilidades y fortalezas frente a un logro, sea este cognitivo, procedimental o actitudinal, con el fin de establecer reglas y posiciones propias frente a su desempeño.

Los niños y niñas también expresan como tercera tendencia de paz en la escuela **“Vigilar con tranquilidad”**: -*“Cuando los profesores están alegres es paz y vigilan con tranquilidad”* (M13PiDi -T3Dr).

Niños y niñas mencionan que la paz es **“Vigilar a los niños”**, la vigilancia para no cometer errores como acción para controlar la violencia: -*“Yo pienso que los profesores hacen bien en llevar a los estudiantes que están peleando a rectoría y les hacen observaciones, pero deberían hacer otra cosa por la paz, para que ósea, teniendo más vigilados a los niños para que no cometan otra vez los mismos errores, al tenerlos vigilados se puede controlar la violencia.”* (M14PiKa E1). O cuando los **“Profesores cuidan y regañan”**: -*“¿Cómo y por qué se da la paz en tu colegio?, porque hay profesores que lo cuidan a uno... y lo regañan si uno hace cosas malas, a veces ellos tampoco saben hablar y dicen y dicen cosas que ni ellos mismos hacen.”* (V13PiBra– T2Pf), -*“Pues si el profesor deja trabajo para la clase uno va a estar desarrollando algo, y si el docente no ha dejado nada nos mandan a cada uno para la casa o adelantan hora para prevenir maltrato, es decir, los profesores nos cuidan para que no hayan casos de violencia entre los compañeros”* (V12PiEd E2).

4.1.5. La paz en la comunidad desde las voces de los niños y las niñas.

En el siguiente texto se presenta la descripción de las tendencias encontradas en los relatos de los niños y las niñas a partir de la codificación abierta. Los códigos revelan el proceso mediante el cual las investigadoras destacan la voz de los actores asignando un nombre que describe lo que el niño o la niña dice.

Después de transcritas las narrativas, se organizaron por categorías descriptivas provenientes de la pregunta y los objetivos planteados, seguidamente, se inició el análisis

deductivo mediante la búsqueda de temas comunes y patrones frecuentes en los relatos, lo que permitió la identificación de tendencias significativas sobre las representaciones sociales estudiadas llamadas códigos.

Los niños y las niñas evidencian por medio de dibujos tendencias que revelan algunas concepciones acerca de la paz la comunidad. Estas aparecen en los relatos de los niños y las niñas como **“Amor para afrontar”** las cosas que pasan con felicidad y alegría (Figura 14): – *“La paz puede ser el amor con el que uno afronta todas las cosas que le pasan y le pasan, digamos en eso de las calaveras y las pistolas”* (V12PiEd-T2Pf), – *“La paz es amor y la paz nos representa amor, felicidad y alegría, y amor para hacer buenas cosas y afrontarlas.”* (V13PiMa-T5Dp).

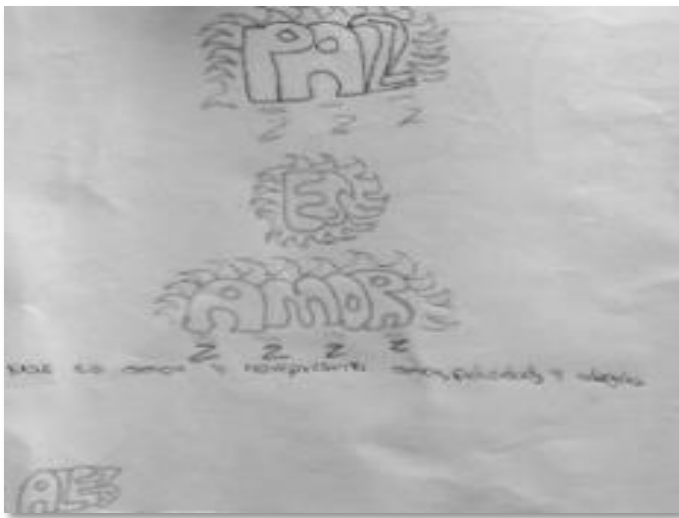


Figura 14. Paz es amor

Fuente: Realizado por el niño V13PiMa-T5Dp en el taller dibujos de paz

“Corazón Sonriente” es una representación de paz, los niños y niñas ven la paz como amor por eso lo representan en el corazón (Figura 15): – *“El corazón sonriente que yo he hecho es como una representación de paz, es cuando ustedes ven en la televisión que va saliendo una paloma volando... jajaja... eso es una representación de paz, y lo hice en un corazón, ¿por qué?,*

porque nosotros no debemos representar tanto la violencia y debemos reaccionar. También debemos tener en nuestro corazón y pensar en el amor. ¡Gracias! ...La paz sería el corazón y la paloma” (M13PiPa-T5Dp). – *“Yo dibujé un corazón con un abrazo y eso representa paz”* (V13PiBra-T5Dp), – *“Un corazón es una representación de paz porque demuestra amor, felicidad. (M13PiPa-T5Dp).*



Figura 15. Paloma con corazón sonriente

Fuente: Realizado por la niña M13PiPa-T5Dp en el taller dibujos de paz

Para los niños y las niñas, una representación de paz en la comunidad es **“El amor”** que se demuestra por un corazón: – *“Yo dibuje un corazón demostrando....el amor, la alegría y las personas de mi dibujo, ellas están buscando amistad y...”* (M13PiDi-T5Dp).

En este mismo sentido la paz aparece como un gesto **“Dar una sonrisa”** porque es la muestra de muchos sentimientos encontrados, los niños y niñas lo muestran a través de dibujos (Figura 16): – *“Un gesto de paz es un sonrisa, porque demuestra amor, cariño”* (M13PiPa-T5Cj), – *“Una sonrisa porque muestra muchos sentimientos encontrados, para resumirlo todo”* (V14PiYer-T5Cj), – *“Gesto de Paz, porque una persona que le dé una sonrisa al que la necesita, ese el mejor regalo que le pueden dar.”* (V12PiDa-T5Dp), – *“Sonreírle a la vida es un gesto de paz y una mirada bonita expresa amor, alegría, felicidad”* (V13PiLu-T5Dp).

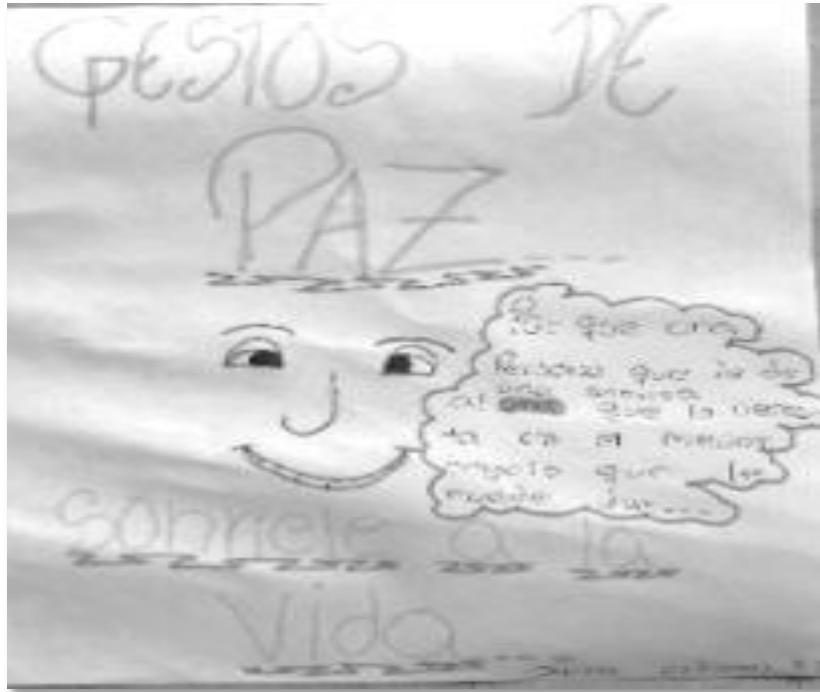


Figura 16. Una sonrisa

Fuente: Realizado por la niña M13PiDi-T5Dp en el taller dibujos de paz

Los niños y niñas representan la paz en la comunidad como **“Estar contentos”**, si se está feliz es porque no hay problemas: -*“Paz es cuando están contentos”* (V13PiMa-T3Rd), -*“Yo representé la paz, los futbolistas salen con paz, porque ellos hacen sonreír a todos”* (V12PiEd-T4Jt), -*“Paz es cuando están felices y nadie los está molestando, paz cuando tienen también ¡tranquilidad!, ¿no me cree?”* (V13PiHar-T3Rd), También la paz en la comunidad es representada por medio de dibujos como la felicidad (Figura 17): - *“Yo hice esta mano representado, como fluye la felicidad en cualquiera de las áreas, en las palmas, sean blancas, sean negras, sean trigueñas, diferentes colores que tengan, para ellos es una felicidad única, aunque sean de diferentes colores, han creado su felicidad.”* (M14PiFer-T5Dp).



Figura 17. La felicidad

Fuente: Realizado por la niña M14PiFer-T5Dp en el taller dibujos de paz

La paz en la comunidad se representa como **“No tener Problemas”** se evidencia en: – *“Pues ahí están felices, porque no tienen, ajaaa, porque no tienen un problema”*. (M14PiKa-T3Rd). En la comunidad una representación de paz son los **“Carnavales”**, donde cada uno se expresa libremente, se despeja la mente y se pasa bien: – *“También en paz, tenemos como este...digamos los carnavales, que cada uno se expresa libremente en una fiesta”* (V12PiEd-T4Jt), – *“Este es de lo del carnaval, es como lo que nosotros representamos el taller pasado, cuando los de mi grupo hicimos como si fuera un desfile, esta también es de representaciones de paz”* (V12PiEd-TeRd), – *“Si usted va a ir a una fiesta, usted va es para despejar la mente, para disfrutar y pasarla bien. En la fiesta despejaría la mente, bailando, recochando, hablando”* (V14PiYer-T4Jt).

La paz en la comunidad también se asocia al **“Sacerdote”** según las voces de los niños y las niñas es una persona espiritual que puede impartir paz: – *“Para mí un sacerdote es una*

persona espiritual, puede impartir paz” (M12PiVi - T4Jt), - “Al sacerdote se reverenda¹⁸” (V14PiYer- T4Jt).

Los niños y niñas expresan que la paz en la comunidad a través de acciones **“Pedir Perdón a Dios”**: – *“Si yo estuviera en una fiesta Hallo de esas, pues rezaría, le pediría a Dios que los perdone y le agradecería por yo no estar perdido, así como ellos”. (V12PiDa- T4Jt), – “Hay Dios mío gracias, por la oportunidad de estar aquí con estos niños tuyos... ilumíname para hablarles de paz... te pido que nos bendigas a todos...nos de sabiduría, amor...Señor... dame fuerza para hacer oración... ohh señor... ayúdame para convertir a estos niños ovejas descarriadas tuyas... ser sacerdote es muy difícil señor, ya... jajajaja” (V12PiDa- T4Jt).*

Los niños y las niñas manifiestan que la paz en la comunidad es **“Reunirse para estar con Dios”** porque la iglesia es paz, esto se evidencia en los siguientes relatos: – *“Y en la de paz vamos a hacer una iglesia y alrededor... la paz es estar con Dios, pues, digamos cuando, de, casi toda la comunidad se reúne en la iglesia, ¿no?” (V12PiEd-T3Rd), También los niños y niñas mostraron a través de carteleras como la comunidad se reúne para estar con Dios, plasmando como dibujo central una iglesia (Figura 18): – “¡Buenos días!, ¡buenas tardes!, mi grupo está conformado por seis personas que son... y a nosotros nos correspondió representaciones de paz y violencia en la comunidad. Entonces, empezamos, ¡eh!, con la de la paz. ¡eh!, Como dibujo central de la paz, tenemos la iglesia, ¿por qué la Iglesia?, porque en la iglesia es que toda la comunidad, así sean católicos o evangélicos, cada uno tiene su propia iglesia y disfruta como ella quiera y en la, en la iglesia y ahí se reúnen todos para estar con Dios” (V12PiEd-TeRd).*

¹⁸ En el lenguaje popular de los niños y las niñas, significa que el sacerdote es aquel ser supremos al que se respeta, se adora y se enaltece.



Figura 18. Cartel de Paz en la Comunidad

Fuente: Cartelera realizada en el taller reflexiones de paz

“**Presencia de Dios**” es otra tendencia de representaciones sociales de paz en la comunidad: –“*En el sentido en el que al tener paz con las otras personas Dios, Dios va a osea como dice en la Biblia, Dios está presente en nuestras vidas y él dijo: ayúdame que yo te ayudaré; esto... nosotros nos tenemos que ayudar para seguir hacia adelante por el buen camino y Dios nos ayudará a seguir cuando estamos con él.*” (M14PiKa E1). Esta presencia de Dios se da en “**Ritos Religiosos**” los cuales son vistos por los niños y niñas como representaciones de paz en la comunidad: – “*También hay paz en la iglesia cuando hay confirmaciones que va ¡harta gente!*” (V12PiMi-T3Rd), – “*La iglesia, mire, es paz*” (V12PiDa-T3Rd)

La paz en la comunidad también se relaciona con la naturaleza, así la paz es “**Cuidar árboles y plantas**”: – “*Una acción de paz podría ser no votar basura, no cortar los árboles, no cortar las plantas*” (V13PiLu-T5Cj), Los niños y niñas representan en dibujos los gestos de paz cuidando la naturaleza (Figura 19) : – “*En mi dibujo lo que quiero representar, es pues, es una*

persona que está diciendo que paz para todo el alrededor y que también se lo den, también aquí está recogiendo basura y está haciendo mucho viento y pues lo que ella quiere es recoger para que no se dañen los árboles, también es un hecho de paz” (M14PiKa-T5Dp).



Figura 19. Cuida la naturaleza

Fuente: Realizado por la niña M14PiKa-T5Dp en el taller dibujos de paz

También, “**Jugar en la naturaleza**” es una representación de paz en la comunidad: – “*La felicidad en los animales, los niños jugando en la naturaleza, eso es paz*” (V14PiYer-T5Cdg). Además los niños y niñas manifiestan que los “**Paisajes sin contaminación**” como un río limpio, el color verde de la naturaleza es paz: – “*Un río limpio, ya que no tiene contaminación de nada. La paloma que es símbolo de la paz mundial. Paisaje, pues ahí la tierra no está contaminada ni nada y el color verde representa la naturaleza limpia*” (V12PiEd-T5Dp).

Los niños y niñas expresan la paz como **“Una semilla”**, porque son jóvenes y pueden enseñar la paz con valores y principios: – *“No, nosotros somos la semilla”*. (V12PiEd-T5Cs), – *“Que nosotros somos la semilla y la paz nosotros la absorbimos”* (V12PiEd-T5Cs). Los niños y niñas realizaron dibujos de alternativas de construcción de paz con una nueva semilla (Figura 20): – *“Dibujé también la semilla, para sembrar semilla, porque somos semillas que no nos detienen, estamos jóvenes y podemos enseñar la paz”*. (V14PiYer-T5Dp), – *“Todos somos una semilla de paz, que si la cuidamos así en adelante podemos ser, en adelante, alguien con muchos valores y principios.”* (V14PiYer-T5Dp) – *“Nosotros sembramos la semilla de la paz”* (M14PiYer-T5Cs).

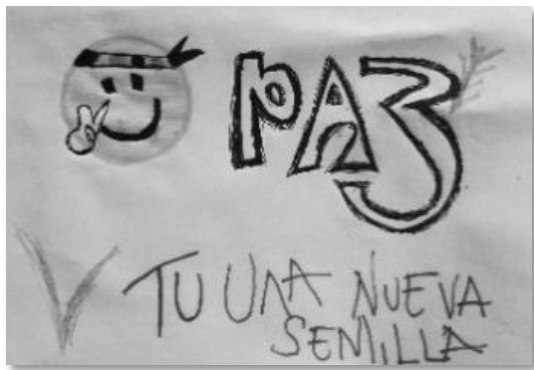


Figura 20. Una semilla

Fuente: Realizado por el niño V14PiYer-T5Dp en el taller dibujos de paz

Como representación de paz en la comunidad los niños y las niñas se refieren a **“Reinaugurar la vida”** como la estrategia de hacer algo nuevo, mejores personas: – *“Otro Gesto de Paz, reinaugurar la vida”* (V13PiLu-T5Cdg), – *“Nosotros reinauguramos la vida, O sea, nosotros digamos somos unos y luego mejoramos”* (V12PiEd-T5Cdg), – *“Reinaugurar es porque van a hacer algo nuevo, mejores personas”* (V13PiCar-T5Cdg).

Un hecho de paz en la comunidad es el **“Dialogo sobre la violencia”** sobre la paz y no gastando tiempo peleando: – *“Otro hecho de paz es pues hablando con personas que quizás viven la violencia, oh! esto... enseñarles un camino de paz.”* (M14PiKa-T5Dp), – *“Que hechos hace que en tu comunidad haya o exista paz?... eee lo que hace que en mi comunidad se dé la paz es dialogando con las personas y no coger las cosas con violencia”* (M12PiVi-T2Pf).

Los niños y niñas ven en las **“Buenas acciones”** como gestos de paz: – *“Si fuera yo, pues, un ejemplo no me la pasaría con nadie peleando, hablaría sobre la paz... esto... pues sí, acciones que sean buenas.”* (M14PiKa-T5Dp). Para los niños y niñas **“Pedir disculpas”** cuando hay mal comportamiento es una representación de paz, especialmente cuando se insulta o se busca defectos en personas sin conocerlas: – *“Comunidad, sé que a veces me porto muy mal y espero cambiar mi actitud”* (V13PiHar-T5Cs), – *“Perdón por buscar defectos que se dan, en otras personas que no distingo”* (M12PiVi-T5Cs), – *“Esta tarjeta dice: Orlando alias mafia discúlpame por haberte dicho insultos”* (V12PiEd-T5Cs). Cada vez que haya la oportunidad de **“Arrepentirse de Corazón”** es paz ante cualquier situación por violenta que sea:– *“La imagen diría que hay violencia, es un señor que le está apuntando a una señora con un arma en la cabeza, y eso produce la muerte de una persona y produce el arrepentimiento después de la persona que la ha matado, porque algunas veces cuando se mata a una persona lo hacen, sin saber que después se van a arrepentir y yo creo que si uno se arrepiente de corazón eso ya es paz.”* (M14PiKa E1)



Figura 21. La paloma es libertad

Fuente: Realizado por la niña M12PiKar-T5Dp en el taller dibujos de paz

4.1.6. La violencia en la familia desde las voces de los niños y las niñas.

En este texto se recogen las primeras tendencias halladas en los relatos a partir de la codificación abierta. Los códigos destacan la voz de los actores asignando un nombre que describe lo que el niño o la niña dice.

Luego de transcribir los relatos de los niños y las niñas, éstos se organizaron por categorías descriptivas derivadas de la pregunta y los objetivos de esta investigación. Consecutivamente, se inició el análisis inductivo mediante la búsqueda de temas comunes y patrones frecuentes en los relatos, esto condujo a la identificación de tendencias significativas sobre las representaciones sociales estudiadas.

Inicialmente se encuentra lo que los niños representan cuando los contactos con los padres no son frecuentes: **“mi papá nos abandonaba por estar en el campo”**: -“...*habían veces que mi mamá no tenía plata y mi papá solo se la pasaba en el campo... el bajaba sólo los fines de semana... mi papá nos abandonaba por estar en el campo y entonces...*” (V13PiHar-T2Re).

Otros actores relatan la violencia en su familia, mediante expresiones en las cuales se evidencia la falta de relación con los padres: - **“papá no me da pa’ comer”**: -“...*Yo si se quién es mi papá, pero para qué hablo de él, eso ha provocado violencia en mi casa y daño a mi familia... mi papá me dio la vida, pero no me da pa’ comer, mi papá nos abandonó, no me gusta hablar de él, de mi papá porque él nos abandonó cuando estaba muy pequeño, no lo quiero y no quiero hablar de él...*” (V13PiMi-T2Re).

“No sé nada de mi papá” :-“...*Mi mamá, ella trabaja en Herbalife, yo no vivo con mi papi y, ellos se separaron cuando yo estaba más niño, yo casi no me acuerdo pero mi mamá me ha contado de eso, y no me contó nada de cuando estaba mi papá con mi mamá esto...no sé nada de mi papa... (Llora) ... no sé nada, mi familia ha sufrido*” (V12PiDa- T2Re).

La siguiente tendencia expresada por los niños es: **“Descuido de los padres”** la cual evidencia soledad y falta de apoyo: -“*Uno mira que los papas dejan solos a los hijos, por ejemplo uno va mal en el colegio o bien y ellos ni se dan cuenta o también, uno tiene novio y mete las patas.... (jajaja) ... y en el futuro uno después la embarra y ahí si los papás le reclaman y llega la violencia, o mete uno vicio y los papás... lo tiene a uno descuidado...*”(M12PiKar - T4Jt).

Los niños reconocen la violencia en el sufrimiento generado cuando **“nosotros aguantamos hambre”**: *“Este borrador me recuerda cuando mis papás no tenían dinero para*

darme.... (Llora)... para mantenerme... (llora más fuerte, pero desea seguir)... este borrador me lo regaló mi tía... me recuerda cuando nosotros estábamos aguantando hambre, nosotros almorzábamos en la escuela, nosotros desayunábamos solo con lo que mi tía nos daba: con un pan que tocaba repartirlo para todos los 6 hijos y mi mamá... este borrador también me recuerda, tantas borradas que hice cuando tenía hambre en el colegio, este borrador lo tengo guardado en mi cajón, para siempre recordarme los momentos tristes que tuve en mi vida, momentos de violencia que viví con mi familia por no tener que comer...” (M14PiJe- T2Re).

La violencia también se relaciona con “**mala atención médica por falta de plata**” en los hospitales, lo que puede tener como consecuencia lesiones en el paciente o incluso su muerte: -
“...mi papá siguió enfermo, siguió enfermo, lo llevaron al hospital pero era para hacerle una operación en la mano y no se la hicieron porque no teníamos seguro,, entonces a él lo mandaron para la casa disque porque estaba mejor, luego que mi papá no tenía plata, entonces por eso... esto... no lo quisieron operar, entonces pasó el tiempo y lo llevaron para la casa y el seguía, seguía enfermo y enfermo.. Entonces pues se le durmió la mitad del cuerpo, la lengua y luego murió...” (V13PiHar-T2Re).

Los niños y las niñas describen la violencia como su obligación de trabajar, la cual surge de la crisis de los padres y para solventar las necesidades derivadas de la educación: “**me tocó trabajar**”: -
“... No todo en la vida es fácil, también toca que luchar para seguir adelante, yo todo el tiempo en que estuve en la crisis que mis papas tuvieron, a mí me toco luchar muy duro para poder... me tocaba trabajar, para poder sacar mis fotocopias de español, para no perder las materias, a mí no me gustaba pero me tocaba” (M14PiJe- T2Re).

La violencia también es reconocida por los niños y niñas en el sufrimiento generado por los sucesivos cambios de vivencia. Estos cambios surgen ante la falta de un lugar propio y la

expulsión de los lugares de habitación de la que son víctimas porque **“no tenemos donde vivir”**:
-*“mi mamá fue a donde mi abuelita Carmen pa’ ver si, si le daba posada, porque mi mamá no tenía nada, entonces mi abuelita la dejó quedar un tiempo ahí, pero entonces que mi abuelita no podía más y nos sacó pa’ la calle, entonces mi tía Alba, ella le dio posada en la casa de ella a mi mamá pero mi tía Alba también nos echó, la echó de la casa, entonces mi mamá siguió sola, trabajó solita ella con todos nosotros y nos ha tocado muy duro, a veces nos toca quedarnos afuera... y... (El niño llora).”* (V12PiDa- T2Re).

La violencia se reconoce en los golpes físicos que reciben de la mamá porque **“mamá me pega por todo”**: *“Sí, mi mamá me pega, que día me pegó, porque me fui por allá arriba casi cuatro horas caminando y no me gusta, me pega por todo y eso a mí me duele”* (V13PiMi-T2Re); la violencia también se revela en el sufrimiento expresado por los niños y las niñas cuando: **“mi papá le pegaba a mi mamá”**, en los golpes del papá hacia la mamá derivados de las actividades diarias que se realizan en el hogar como se evidencia en el siguiente relato –
“cuando estaba mi papá con mi mamá, mi papá le pegaba a mi mamá entonces ya... yo no existía todavía, entonces la que sufría era mi hermana, entonces ella nos cuenta... yo todavía no existía y mi hermana estaba chiquitica, tenía como tres años y mi papá le pegaba a mi mamá por cosas que hacia ella, por ejemplo que no le hacia la comida o cuando no hacia oficio... entonces... después pasaron los días, entonces ahí nació mi hermano Kevin, entonces, y ya mi hermana a partir de ahí estaba más grande, entonces siguieron ellos así” (V12PiDa- T2Re).

En los relatos se evidencia que la violencia es **“vivir mal, por el maltrato”**: *“Cuando mi tía se enojaba, así le hacían a mis primas, las cogían del cabello, les pegaban y las maltrataban, ellas se sentían muy mal y hoy ellas viven mal, en esa casa hay mucha violencia, todos los días se maltratan”* (M14PiYer - T1Ar).

Los niños y las niñas participantes en el estudio reconocen la violencia en expresiones relacionadas con el daño derivado de lenguaje. Así la violencia aparece como “**daño físico verbalmente**”: -“*Les presento la violencia, pues claro, no ve que la violencia en la familia es un daño físico verbalmente*” (V14PiYer-T2Pf).

El uso del lenguaje como forma de violencia se expresa en el malestar que se produce en niños y niñas cuando los padres “**llaman con apodos y groserías**” en el lenguaje que emplean los padres hacia los hijos -“*Mi mamá cuando está brava no me llama por mi nombre, sino con apodos como -venga tonto- o con groserías y a mí no me gusta que ella me llame así, me siento muy mal y a mí me duele mucho eso.... No me gustan los apodos en mi casa*” (V12PiMi- T2Pf). También se reconoce como violencia las dificultades que surgen en la vida cotidiana cuando sus padres “**alegan y se dicen cosas muy feas**”: “*mi papá y mi mamá... esto... ellos paliaban y se alegaban así, entonces, entonces que.... Entonces siguieron pasando los días así y cada vez se la vida ha sido más difícil, mis papás se alegan y se dicen cosas muy feas*” (V12PiDa- T2Re).

La violencia es vista como “**pelear todos en la casa**”, tales como: -“*Yo a veces cuido a mi hermanita, que día me mordió el brazo y yo jum, no hice nada y mi mamá se puso brava, eso a veces nos ponemos a pelear con mi hermana y luego llegan mi mamá y nos ponemos a pelear todos en la casa y nos regañan...*” (V13PiMi-T2Re).

Igualmente, los niños y niñas reconocen violencia en la familia como “**el aborto es muerte**”, esto manifestado por los niños y las niñas mediante una exposición donde se habló y empleó la imagen que se ilustra a continuación:

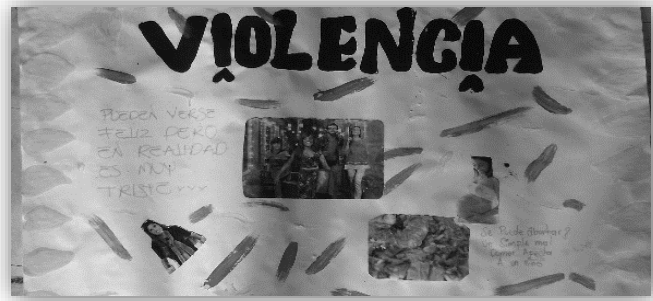


Figura 22. Violencia en la Familia

Fuente: Fotografías de explicación de carteles De Violencia en la Familia

- *“Aquí encontramos (Figura 22), ¡eh! pues el hecho de violencia, ¡eh! quieren asesinar o matar a una vida, ya que dentro del vientre sea un feto, ya es una vida, ya tiene, ya está, está por dentro pero es vida, entonces puede abortar. La comida, ¡esto! Digamos que, ella aquí para abortar, o para ella misma hacerse el mal, ¡eh! la enveneno y se la consume este alimento, lo cual causa la muerte. La violencia, es el aborto de una mamá, es un miembro menos de la familia, el aborto es muerte, es violencia en la familia, es matar a una persona el cual es un feto, e, así sea feto e ya tiene vida, ya es vida en la familia.”* (V14PiYer-T3Rd).

El aborto se reconoce como una forma extrema de violencia la cual puede aparecer como una iniciativa de la persona que lo quiere hacer o como la imposición de un adulto sobre su hija:

“La mamá las obliga a abortar”: - *“Las personas que han cumplido el ciclo no merecen morir, pero si ya era hora, pues tenía que morirse. Si se muere un niño pues también, le da tristeza que se muera porque puede que tenga una enfermedad, no tuvo vida y ya. Pero se ve mucho que en las familias cuando una menor de edad queda embarazada la mamá las obliga a abortar para prevenir el chisme o los malos comentarios, entonces la mamá hace que aborte y*

conlleva a la muerte de un bebe, lo que da dolor para la familia y muestra mucha violencia”
(V14PiYer-T4Cr).

Los niños y las niñas describen la violencia en relación con el consumo de alcohol. Así **“papá borracho maltrata”**: -*“La violencia en las familias surge y es provocada también con las borracheras, por todas las cosas que han afectado nuestra comunidad en este caso el Pital Huila, es que las familias viven un problema de violencia cuando por ejemplo llega el papá borracho y maltrata a la mujer y a los hijos, les pega, dañas las cosas de la casa y hace escándalos”* (V12PiEd-T2Pf).

Los niños y las niñas también relatan cómo violencia hechos de abuso sexual, generados por el alcohol **“papá borracho viola”**: -*“...un día Carlos, así se llamaba el señor, decidió trasladarse hasta el municipio de El Pital con su familia, y allá encontró lugares en donde emborracharse, borracho se enamoró, de Ingrid su hija, y ya, entonces, ella no se había enamorado de él, entonces, el la persiguió y la persiguió, hasta que cogió y la violó, una mujer que como está violada, entonces se siente triste, desolada, y después de los hechos, quedó traumatizada, y la encontraron muerta, en la quebrada la Yaguilga”* (M14PiKa E1).

Los niños y niñas relacionan la violencia con objetos que les causan miedo. Esta tendencia se representa en el código: **“Tener armas en la casa”**: - *“en mi casa mi papá tiene un arma, cuando miro un arma pienso que me van a matar y eso me produce miedo... en la casa es malo tener armas eso conlleva a la violencia en la familia”* (V13PiBra- T1Ar).

La violencia también se reconoce en las dificultades económicas que se generan en la familia por la muerte del padre lo cual se expresa como **“mi papi se murió, no hay plata ni nada”**: -*“pues mi papá era el que a veces nos traía regalos o algo, pero como él ya está... como*

él ya se murió, entonces pues yo no sé de qué se murió... y se murió, lo que ha ocasionado grandes necesidades en mi casa, la vida ha sido más difícil, no hay plata ni nada y mi papi se murió y eso condujo a una gran violencia en mi hogar” (V13PiHar-T2Re).

La violencia también se reconoce en los hechos intencionales que terminan con la vida de un ser querido: “**mataron a mi hermano**”: -“en la historia hubo violencia, cuando le quitaron la vida, así por ejemplo en mi casa cuando mataron a mi hermano, ahí hubo violencia...” (V12PiDa-T3Dr).

4.1.7. La violencia en la escuela desde las voces de los niños y las niñas

En este texto se acopian las primeras tendencias halladas en los relatos a partir de la codificación abierta. Los códigos destacan la voz de los actores asignando un nombre que describe lo que el niño o la niña dice.

Transcritas las narrativas, se organizaron por categorías descriptivas provenientes de la pregunta y los objetivos planteados, posteriormente, se inició el análisis deductivo mediante la búsqueda de temas comunes y patrones frecuentes en los relatos, lo que permitió la identificación de tendencias significativas sobre las representaciones sociales estudiadas.

La violencia en la escuela es vista por los niños y las niñas como: “**peleas entre profesores**”, describe situaciones de competencia entre ellos por ocupar el primer puesto en rendimiento académico, con lo cual se genera perjuicio a los estudiantes: -“*Todos los profesores quieren ocupar el primer puesto al final de cada periodo, entonces se hacen guerra, y ahí nos meten a nosotros los estudiantes, porque por ejemplo si los profesores quieren que, que gane el grado donde ellos son directores, ellos le pueden bajar más nota a los otros grados... ellos le*

pueden subir nota a los alumnos de donde son directores, por ejemplo, el director de grado de séptimo o el de sexto, quieren ocupar el primer puesto entonces se pelean con los otros profesores y se tratan entre mismos mal, pelean siempre para que ellos no puedan y ellos les baja las notas a los estudiantes de otros grados para que su grado suba y poder ocupar el primer puesto. Y eso sí es violencia, porque se está peleando y... y están motivando a las personas a hacer lo que no son” (M14PiKa E1).

De igual manera, la violencia en la escuela también se representa como **“peleas entre compañeros”** las cuales se derivan de situaciones de competencia que surgen en escenarios como el juego: *–“En el colegio existen acciones que no me gustan, las peleas entre mis compañeros que se ponen a jugar, los invita a jugar un partido de futbol, y porque pierden se ponen a pelear y salen peleando por allá....” (M14PiKa E1), –“yo en el colegio he presenciado peleas, una vez un niño se había puesto a pelear que por cosas, por objetos que no vale la pena pelear, un niño tenía una manilla y pues el otro se la quería quitar, entonces al quitársela el niño se puso muy bravo y pues empezaron a pelear” (M14PiKa E1).*

La violencia es descrita por los actores como **“peleas a puño”**, estas peleas surgen para defender el honor ante las provocaciones de otros: *–“Si... todos los días peleamos, porque se la montan a uno. Eso a veces le hace a uno observaciones, y a nosotros nos gustan. Hoy me hicieron una a mí porque peleé a puño, para defender el honor, de rabia. Hay compañeros que no dicen nada sólo se dejan golpear” (V12PiMi- T2Pf).* La violencia también se reconoce al **“golpear a otras personas:** *“pues en el colegio donde yo estudio nos han regañado porque casi todos los días los niños del salón mantienen molestando, unos se ponen a golpear a las otras personas, y a veces salen llorando” (V12PiMi- T2Pf).*

Las representaciones sociales de violencia en la escuela también están en el “**maltrato verbal**”, el cual se considera como una potencial causa de muerte: -“*Pues yo miro, que hay veces, ósea, yo miro que la violencia es un maltrato verbal entre las personas del colegio y eso puede conllevar a la muerte, así no se esté cometiendo un delito uno puede motivar a una persona a que ella misma se lleve a la muerte*” (M14PiKa E1). “*actualmente en el colegio existe un 85% más maltrato verbal que deja a los niños están pensativos*” (V12PiEd E2).

Las “**groserías y apodos**” que se dicen entre estudiantes y entre profesores – estudiantes, están dentro de las representaciones de violencia: -“*la violencia, son las groserías que se dicen entre compañeros, los apodos, todo.... Hasta con... hasta con los profesores, ósea como a los profesores no les importa que ellos sean mayores, ellos quieren hacerle daño a alguien, ósea, con las palabras...*” (M14PiKa E1).

Los profesores se burlan de las incapacidades de los estudiantes: -“*la violencia no es tanta entre estudiantes, sino también entre profesores y estudiantes, que por lo menos, el profesor les quiere enseñar algo y ellos comienzan con las groserías y no le ponen atención a lo que les dicen, o los profesores se burlan de las incapacidades de los estudiantes*” (M14PiKa E1).

Entre estudiantes se evidencia el “**uso de palabras feas**” lo cual ocurre cuando se irrespeta su intimidad: -“*Mis compañeros y yo nos respetamos, pero algunas veces, nos ponemos bravos y nos decimos unas palabras que (se ríe).... Unas palabras feas. Y cuando nos ponemos bravos es porque hay veces que ellos se meten en la vida de nosotros, en lo íntimo y eso a algunas personas no les gusta*” (M14PiKa E1).

El “**chisme**” aparece como otra expresión de la violencia en la escuela porque puede traerle problemas a las personas y ser mal juzgadas: -“*un chisme en el colegio puede empezar en*

recocha, por ejemplo decir, tal compañera está embarazada pero después siguen recochando con eso y eso ya se vuelve como si fuera un chisme o algo más grave. Unas palabras mal dichas porque ya todo el mundo las sabe y puede juzgar mal a la persona, lo que puede provocar problemas en su familia, tristeza en esa persona o producir más violencia” (V12PiEd E2).

Pero, la violencia también aparece como “**discusiones entre compañeros y estudiantes**”: *“la violencia también en la escuela se vive también como muchas agresiones entre compañeros y estudiantes por conversaciones o discusiones que tengan entre los dos” (M14PiFer-T4Jt).*

La violencia en la escuela también se representa como “**sobrenombre por características físicas**”, esto se manifiesta en relato, donde la niña en una entrevista, describe lo que pasa en el salón de clases: *“unos niños que están muy tristes, sin compañeros, porque los compañeros no los tratan bien entonces ellos se sienten solos. Los niños están llorando, no se pensando que los compañeros no deben hacer eso y pues no se... pues ellos quisieran que eso fuera paz pero los compañeros lo hacen demostrando la violencia, tratándolos mal, diciéndoles sobrenombres por sus cosas, a mí me han dicho algunas veces cosas en el colegio por mis cosas físicas... por ejemplo, a mí me tienen mucha envidia, mi mamá es una estilista, y ella pues me peina y eso y algunas compañeras me dicen que mi mamá es una peluquería y me llaman peluquería y empiezan a reírse de mi mamá y yo me siento mal por eso” (M14PiKa E1).*

En la escuela hay uso de “**palabras feas por defectos físicos**”: *“diciéndoles por ejemplo a un niño cuando lo miran que es frentón, entonces le dicen que es muy cabezón, que... entonces el niño también se siente como triste y aburrido al mismo tiempo, las palabras feas las dicen por su físico, a mí no me gusta colocar decir eso, pero uno termina diciéndoles a las personas esas palabras por sus defectos sin querer herirlos” (V12PiEd E2).* Además hay “**sobrenombre**

entre profesor – estudiante”: -“*Un profesor que hay en el colegio le dice a V13PiLu “Roberto”... el profesor es uno que le dicen garrapiño, que es alto y pues ese es el sobrenombre, cuando él jugaba futbol... es por la letra que le dicen así y como él es alto, flaco y mechudo...”* (V13PiMi- T2Re).

En la escuela, los niños y las niñas narran situaciones que surgen por la interacción de las personas de la institución que desconocen la diversidad, los relatos en los que aparecen la “discriminación”: -“*En el salón hay actos de violencia como la discriminación, de unos a otros, que consiste en discriminar a la personas por su raza, por sus defectos, por sus cualidades...eso es malo porque, como yo digo que todos tienen sus defectos y todos tienen sus cualidades”* (M14PiKa E1), “*yo creo que lo más importante en este momento y lo que más pasa en el salón es la discriminación a las personas con defectos, eso es violencia”* (V13PiBra- T4Jt), “*la discriminación es violencia, la que más hay es discriminar a la personas por sus cualidades, a los que menos saben no se les tiene en cuenta para nada”* (M14PiKa E1).

Los niños y las niñas describen a la escuela como un lugar en donde frecuentemente hay “**matoneo**”¹⁹, lo que origina una nueva relación evidenciada en el relato: -“*para mi violencia en la escuela es el matoneo, es discriminar a los otros y robarles las tareas, o cuando alguien le pega a otra persona por lo que no han hecho, cuando se hace la violencia...”* (M14PiKa E1). “*los niños están llorando, ahí desolados pensando que van a hacer... o cómo reaccionar después del matoneo o del maltrato violento que ha tenido”* (V12PiEd E2). En muchas expresiones los actores afirman que en la escuela hay Bullyin: -“*En esta imagen yo aprecio que tanto el niño como la niña están sufriendo de violencia puede ser por algún problema en su familia o en el colegio que haya ocurrido algo de bullying como se ha dado en estos días. Pues*

¹⁹ El matoneo es una expresión de adultos que los niños ya usan como propia.

yo también observo que están aislados, esto.... No tienen amigos y por eso se sienten también tristes, desolados y aburridos” (V12PiEd E2)

La violencia también se reconoce porque los integrantes de la comunidad educativa “**no arreglan un asunto en paz**” (V13PiHar-T2Pf), debido a que “*La violencia en la escuela también se vive porque muchas personas no cogen la paz, sino que siempre cogen la violencia y no arreglan un asunto, no son capaces de arreglar un asunto en paz*” (M12PiVi-T4Jt).

La violencia en la escuela también está reflejada en el estado de soledad que viven los niños y las niñas, esto debido a que relatan que a los compañeros les agrada “**meterse en lo íntimo**” es: -“*Cuando hay violencia en el colegio es cuando los compañeros se meten en lo íntimo, cuando hay problemas, o cuando se meten con el novio*” (M14PiKa E1).

La violencia en la escuela también se representa en “**desunión**”: -“*En el colegio existen acciones que no me gustan, una es que lo meten a uno en cosas que uno no ha hecho y dicen cosas que uno no ha hecho si me entiende, para desunirlo a uno, en el colegio es que por ejemplo una niña como yo estoy en un grupo, entonces se pone brava con migo porque yo estoy con el otro grupo y ella se van, prefiero seguir sola*” (M14PiKa E1).

La “**envidia**” influye para no tener amigos: -“*unos niños que están muy tristes, sin compañeros, porque los compañeros no los tratan bien ellos son envidiosos, entonces ellos se sienten solos. Los niños están llorando, no se pensando que los compañeros no deben hacer eso y pues no sé, en la falta de amigos por la envidia... pues ellos quisieran que eso fuera paz pero los compañeros lo hacen demostrando la violencia*” (M14PiKa E1).

“**No tener amigos**” aparece como una manera de hacer menos visible el daño “*Yo prefiero no tener amigos, porque ellos se la montan a uno y le dicen o hacen cosas que a uno lo*

afectan, hacen cosas que provocan más violencia, entonces es mejor estar sólo” (M13PiPa-T4Jt).

Existen, igualmente relatos donde la violencia se expone en la “**Burla**”: *–“Pues una burla puede empezar desde cuando un compañero salga al tablero a hacer algo se equivoque o como uno dice así que le salga un gallo entonces uno empieza a voltearlo delante de todos los compañeros” (V12PiEd E2).*

–“En clase, yo he escuchado que unos compañeros se ríen de otros, por ejemplo tengo un compañero que él tiene un problema al hablar, y algunos profesores que hasta los mismos profesores se le burlan de él, la forma de hablar, eso es violencia, pues el maltrato de un profesor al estudiante y yo creo que eso no debe ser así, los profesores se burlan de las incapacidades de los estudiantes” (M14PiKa E1).

Es frecuente en la escuela, presenciar manifestaciones de “**voleo**²⁰”: *–“pues también cuando uno está hablando con la persona y está así jugando futbol o jugando baloncesto que se caen o algo entonces de una vez empiezan a hacer voleo en todo el colegio y esa persona se pone roja y se va” (V12PiEd E2).*

4.1.8. La violencia en la comunidad desde las voces de los niños y las niñas

En este texto se almacenan las primeras tendencias halladas en los relatos de los niños y niñas a partir de la codificación abierta. Los códigos destacan la voz de los actores asignando un nombre que describe lo que el niño o la niña dice.

²⁰ En el municipio de El Pital, se denomina voleo al hecho con que se intenta poner en ridículo a una persona, generalmente se realiza en grupo como un burla que resulta molesta o humillante.

Para ello, en primer lugar se transcribieron las narrativas, luego se organizaron por categorías descriptivas provenientes de la pregunta y los objetivos planteados y, posteriormente, se realizó el análisis deductivo mediante la búsqueda de temas comunes y patrones frecuentes en los relatos. Esto último permitió la identificación de tendencias significativas sobre las representaciones sociales estudiadas.

La violencia en la comunidad se representa como acciones de la delincuencia común en **“grupos que roban”**: *–“La violencia en la comunidad surge tras que hay gente que quiere buscar la solución más fácil y no buscar la solución difícil, ósea que no sale a buscar las situaciones que son lo difícil sino lo fácil como robar, hacen grupos para robar a las demás personas que trabajan honradamente”* (V12PiEd-T2Pf).

Entre los códigos simples encontrados en los relatos referentes a la violencia en la comunidad están: en el **“disparar y robar”**, que se refieren a los robos de dinero ocurridos en el municipio: *–“Un día a las salidas del Pital, e más acasito de la Yaguilga, pues hubo un robo que pues según lo que publicaron ellos llevaban 5 millones de pesos, que, que se los iban a llevar y que esos señores se habían dado cuenta que ellos lo llevaban y entonces al ayudante del señor que le dicen “Kiko” que no recuerdo el nombre, le dispararon tiros en la espalda y cuando le dispararon el señor murió”* (M14PiJe-T2Pf).

El **“secuestro”** es una forma de violencia muy reconocida por los niños y las niñas: *–“Acá en el Pital se han visto secuestros, por ejemplo el señor de apellido Delgado que lo secuestraban y lo soltaban, o el de mi hermana... mi hermana fue secuestrada y eso es muy duro para todos, para la familia y para ella también... eso es un acto muy común de violencia”*

(V12PiEd-T4Jt). Otro evento descrito por los niños y las niñas como violencia es

“extorcionismo”: *–“... La que generalmente se presenta es el extorcionismo que se viene dando*

por estos días en el Pital y sus alrededores, así como el extorsionismo que ha sufrido mi papá varias veces” (V14PiYer-T4Cr).

La violencia en la comunidad también se representa por la activación de bombas como anuncio de **“entrarse la guerrilla”**: *–“Estábamos representando la guerra, cuando de pronto estalló esa bomba que estaba en el piso y nosotros pensamos que se había entrado en verdad la guerrilla, como por acá cerca anda y dicen que se está por entrar” (V12PiEd- T1Ar).*

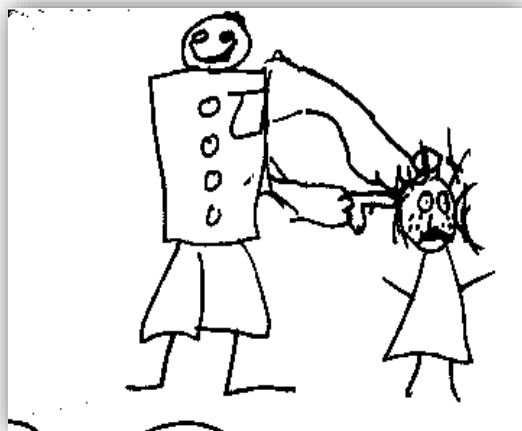
Los niños y las niñas expresan como forma de reconocimiento de la violencia en la vida en comunidad, decir **“ agarrarse a patada o puño por groserías”**: *– “¡Ahh! pues como comienzan a decirle a uno que yo no sé qué, h....a, pues yo no sé qué es a sabotear...pues es que a veces uno empieza y le dicen groserías a uno, cuando esta uno en el parque de la iglesia o en un grupo, y después por eso es que uno se agarra luego a patada o puño, cuando me dicen groserías me da rabia” (V13PiMi -T4Jt).*

La violencia se representa también como **“discusiones”**: *–“En el barrio es común que uno salga a jugar futbol en la calle, pero cuando a uno le da nervios en un juego porque va perdiendo o algo, uno discute, porque uno no sabe si gana o pierde, y esas discusiones ocurren a mucho y a veces son muy fuertes” (V13PiBra- T4Jt).* *“En mi barrio sucedió una discusión se dio entre dos amigos que los llevo a una grave y espantosa pelea, a mí por eso no me gusta ver discutir a las personas” (V12PiMi- T4Jt).*

Así mismo, la violencia en la comunidad está representada en los niños y las niñas como **“uso de la mentira”**: *–“Una vez un ciego estaba sentado pidiendo limosna, y se encendieron a plomo y sale corriendo, no era ciego, era mentira, ¿si me entendieron?, un viejito que era ciego, y tenía un vasito donde le echaban plata, limosna, y entonces cerca de él, se*

encendieron a plomo y el viejito salió corriendo, era mentira.... Eso es un gesto de violencia de parte del viejito porque estaba mintiendo” (V13PiHar-T5Cs).

Otras formas de reconocimiento de la violencia en la vida de la comunidad que aparecen en los relatos de niños y niñas son las **“amenazas de muerte”**, que conducen a la muerte:



-“(figura 23) La imagen....es un señor que le está apuntando a una señora con un arma en la cabeza, y la pelea que hay entre ellos produce la muerte de una persona. Un señor que estaba en una tienda y la señora llega y no le quiere pagar lo que se llevó, entonces por eso pasó” (M14PiKa E1).

Figura 23. Violencia en la Comunidad

violencia en la comunidad.

Fuente: Dibujo realizado en el taller Periódico Fantástico sobre

También, **“hombres le pegan a las mujeres”** demostrado esto en manifestaciones públicas: *“el fin de semana, un señor del barrio el Altico le estaba dando duro a su esposa, dicen que llegó a la casa la sacó y le dio en la calle” (V13PiHar-T5Cs).*

“La violación sexual” hacia la mujer ha sido manifestada por los actores como RS de violencia en la comunidad, por medio de una exposición oral *“...seguimos aquí en el cartel una violación como si la hubieran violado, antes de la violación y después de la violación, y durante la violación. Esa imagen es una representación de Violencia, no ve que están violando una mujer, y por eso aquí también lo vamos a poner, primero vamos a hacer la Violación que es lo más importante, ósea que casi toda, que en la comunidad casi a todos violan” (V12PiEd-T3Rd).*

En El Pital, hay también sucesos donde los hombres golpean a las mujeres o hay presencia de “**pegar patadas o puños**”, relatado esto por los niños y las niñas como el origen de la violencia: -“*Cuando un hombre le pega a una mujer, uno le dice... que hubo póngase serio y le pega una patada y luego viene el puño y así, inicia la violencia*” (V13PiMi-T4Jt).

Otra representación de la violencia en la vida en comunidad es “**muerte**”, lo cual según los niños y niñas provocan daño a la familia de la víctima y a la población en general; además, afirman que es común en todo el mundo y es observado fácilmente por televisión: “...*cuando miro un arma, pienso que me van a matar y eso me produce miedo, porque el arma representa muerte, es lo que uno ve a diario en la televisión que pasa en el mundo, a mí me da miedo y uno ve ahí la violencia, en la muerte que muchas veces se da para cobrar algo que no tiene sentido a otra persona*” (V13PiBra- T1Ar).

Los niños y las niñas relatan que en la comunidad existen “**pandillas con armas**” que constantemente pelean en las calles: -“...*allá en el barrio del Altico, hay dos pandillas con armas y cada vez uno ve que pelean hasta cuando uno va por la calle de noche es mejor no hacerlo porque piensan que uno los está mirando o les va a hacer algo y se la montan a uno... este un problema que estamos viviendo*” (V13PiMi- T4Cr).

La violencia se reconoce como “**venganza**” la cual se usa para dañar a otras personas: -“*Si uno mira lo que está pasando en la vida de las personas hay muchas veces una venganza, esto se emplea para herir a otros, la venganza la dan porque matan, porque roban, por todo*” (V13PiLu - T2Pf).

La conformación de pandillas en los barrios del municipio trae consigo vivencias donde es muy común el consumo de drogas, es por ello que el código “**droga que ha hecho el mal**” se

conforma evidentemente por: -“*Que tantos como hechos se han representado en nuestras familias, comunidades, veredas, e también en cada barrio como nuestro barrio vive una historia que es de peligro, de droga y de todas las cosas que se han hecho el mal en nuestra comunidad*” (V12PiEd-T4Jt).

También, los actores dan cuenta de las actuaciones de las personas con las que a diario conviven “**meter vicio**”, descrito así: -“*Mis amigos fuman, cuando mi mamá no está yo salgo a la calle y me encuentro con ellos, ellos meten ese vicio y me parece que meter vicio eso es muy violento, se atentan contra su cuerpo y están trabándose con un mal*” (M12PiVi-T4Cr).

Hay actores que han visto consumir drogas y cuando éstas se acaban genera mayor violencia, pues conducen a “**golpear al otro por droga**”: -“*Yo vi que un grupo de muchachos estaba consumiendo drogas, sucedió el día 10 de noviembre del 2013, en el Pital, después la droga la estaban consiguiendo porque se les había acabado y quien la vendía tampoco tenía y uno de ellos se puso a golpear al otro , todo sucedió porque uno de ellos se había terminado toda la droga... y este hecho afectó a toda la comunidad del altico y del barrio vecino*” (V12PiMi-T4Cr).

Otra representación de violencia en la comunidad está ligada a la “**falta de comida**” en casos como “*...en una ocasión mi hermana, ella se estaba muriendo por desnutrida, sí, por no tener buena alimentación y a ella la llevaron al hospital y los médicos le dijeron que ella no tenía nada, que ella estaba bien y ella estaba flaquita, y le tocaba... cada ratico convulsionaba, y con más tiempo era más flaquita, y entonces se fueron, por eso yo no tengo muy bien presente a los médicos porque ellos son unas personas que dejan morir a un niño, y como dicen los médicos que ellos no tienen la culpa, que, que ellos verán, que yo no sé qué, y que pues yo siempre he sufrido por los niños, yo los quiero, y por eso siempre he querido no ser pobre y no*

tener necesidades, nos ha tocado vivir mucho la violencia con la desnutrición por falta de comida” (M14PiFer- T4Jt).

De igual manera, en la comunidad hay violencia representada como “**pobreza**”, los niños y las niñas lo relatan: -“*mi pueblo vive hambre y muchas necesidades, la violencia es que es un lugar donde hay pobreza, somos pobres y olvidados... somos muy pobres*” (V13PiJh-T4Jt).

Los niños y niñas expresan como forma de reconocimiento de la violencia en la vida en comunidad, con el deterioro ambiental que hay en la actualidad en su entorno, esto referido a la construcción de una represa que ha conllevado la tala indiscriminada de árboles que los afectará, así fue expuesto por un niño en una dramatización: -“*Hay no, tanta tala que hay ahorita, esos de la CAN, me tienen hasta aquí, mamao de tanto trabajo, no... y ahorita otra empresa más, otra represa, ahorita quieren meter dizque ese quimbo, no, hay no, me toca ahorita ir a hacer unos papeles, pedir autorizaciones, me toca ir allá a mirar lo de la tala de esos árboles, hay no... cada día nos están martillando más a nosotros en nuestro planeta, pobrecitos nosotros y nuestros hijos... ahora la violencia no es con pistolas hacia el hombre sino con machetes hacia los árboles, es peor*” (V12PiEd- T4Jt).

Otra tendencia de las representaciones sociales de violencia en la comunidad que los niños y las niñas han relatado es entonces, referida al medio ambiente como “**Tala de árboles**”.

De igual manera, se describe la violencia relacionada con el agotamiento del agua, “mal uso del agua”: -“*Esa es la felicidad de algunos en el Pital, malgastar el agua, a pesar de saber los perjuicios que eso pueda tener más adelante*” (V14PiYer-T2Pf).

4.2. Texto interpretativo

4.2.1. De la Paz en la familia categorías axiales

Después de generadas las categorías axiales fundadas mediante la constitución de relaciones entre los códigos abiertos, en este capítulo se muestra el proceso de unificación de los datos elaborado a partir del proceso interpretativo. La interpretación establecida por las investigadoras se evidencia en este texto que proporciona la clarificación de categorías axiales. Este proceso de interpretación facilitó la unificación conceptual de las categorías axiales para dar origen a la categoría selectiva la cual evidencia las representaciones sociales de la paz en la familia del municipio de El Pital Huila.

Para el desarrollo del capítulo se han tenido en cuenta criterios de Strauss (1987), según los cuáles se analizan las categorías axiales para que la categoría selectiva que emerja sea central, aparezca con frecuencia en los datos brindando una explicación lógica y consistente a la realidad social de la paz en el ámbito de la familia.

Los niños y las niñas reconocen la paz en la familia a través de diferentes hechos, manifestaciones o expresiones.

Los niños y las niñas se refieren a la paz en la familia como “Hablar y pedir Perdón” (Figura 24). “**Hablar y Pedir Perdón**” evidencia la paz como acción que se realiza a través del lenguaje, por medio de la palabra, apoyada en las expresiones “Pedir perdón por faltas cometidas”, “Hablar y no Maltratar”, “Desaprender la guerra” y “Cambiar Dificultades”.

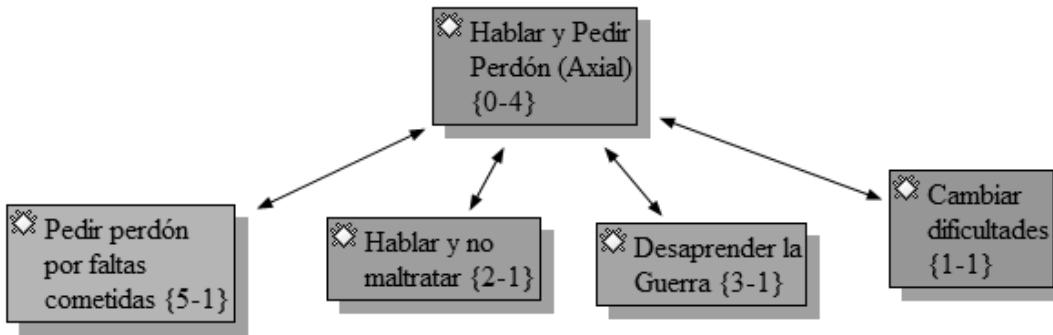


Figura 24. Categoría Axial. Paz en la Familia. Hablar y pedir perdón

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

El significado del verbo “Hablar” se entiende cómo articular, proferir palabras para darse a entender **Fuente especificada no válida..** Una de las grandes inspiradoras de la filosofía política del perdón es Hannah Arendt concibiendo el perdón como virtud política, en cuanto acto político personal que se expresa primero en revelar algo de sí mismo, segundo, en asumir riesgos, tercero en producir narrativas significativas y finalmente, en iniciar relaciones nuevas. Así el perdón será una forma efectiva de reinserción en la vida pública **Fuente especificada no válida..**

Hablar para los niños y niñas es el lenguaje que se refleja entre los miembros de la familia para solucionar los problemas, “Pedir perdón por faltas cometidas” es la reacción que se da frente a las heridas que se pueden recibir en el trato del diario vivir en la familia. Por otra parte, para ellos pedir perdón consiste en renunciar a la venganza y querer lo mejor para el otro, aceptar las fallas cometidas y pedir perdón para “Hablar y no Maltratar”. El código “Dialogar y no molestar a los demás” representa el diálogo como la mejor forma de desaprender la guerra, y no molestar para no indisponer. Hablar y pedir perdón se visualiza en el código “Cambiar dificultades” cuando se concibe mejorar aquello que está generando violencia.

La reparación del daño causado cuando se dice groserías a los padres o cuando hay desobediencia a través del habla y pedir perdón, genera emociones satisfactorias cambiando las dificultades violentas por paz: -"Quiero pedirle a mi familia, especialmente a mi mami que me perdone por mi mal comportamiento y rebeldías, ¡eh! También le pido perdón a mis hermanos y quiero que hablemos como lo hacíamos antes para no pelear y que llegue la paz a nuestra familia". (V12PiMi-T5Cdg)

Cualquier proceso psicológico conlleva una experiencia emocional de mayor o menor intensidad y de diferente cualidad, en este caso el proceso de hablar y pedir perdón a los demás por las ofensas inferidas o por el daño infligido, contribuye a echar un velo piadoso sobre los propios defectos para no terminar odiándose a sí mismo. Sin importar las situaciones difíciles y dolorosas por las que haya pasado una familia, perdonar y sanar de corazón es una responsabilidad de cada miembro, esto permitirá ser libre y tener una familia diferente.

La segunda tendencia que recoge "Rezar a Dios", "Acudir a Dios" y "Estar con Dios" muestra en los niños y las niñas la existencia de un fuerte componente religioso evidente en acciones mediante las cuales se establece una relación con un ser superior. De allí que **Estar con Dios** es la muestra de Dios como paz ante distintas situaciones de la vida familiar (Figura 25).



Figura 25. Categoría Axial. Paz en la Familia. Estar con Dios

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

“Estar con Dios” en el concepto teológico, filosófico y antropológico de Dios, hace referencia a una deidad suprema. La vigésimo tercera edición del Diccionario de la Real Academia Española define a Dios como “El ser supremo que en las religiones monoteístas es considerado hacedor del universo”. **Fuente especificada no válida..** Para los niños y niñas Dios, es paz, es un ser supremo, creador, protector, sanador y perfecto. También ellos manifiestan que se pueden comunicar directamente con Dios, mediante la oración a través de “Rezar a Dios” para recibir revelaciones personales, sabiduría e inteligencia. Los niños y las niñas muestran la experiencia de “Estar con Dios” como solución a problemas de salud, manifestando que al “Acudir a Dios” y hacer promesas se recibe la sanación: - *“Cuando nosotros tenemos algún problema o necesidad en la familia, hacemos oración a Dios, nosotros hacemos mucho el rosario, y también le hacemos alguna promesa, por ejemplo si alguno está enfermo hacemos la promesa de visitar al Divino Niño y cuando se cumplen somos felices porque cuando está con Dios uno se siente muy en paz”* (V12PiDa - T1Ar).

Las emociones mueven al ser humano de manera increíble al acercamiento con Dios. La emoción que se siente frente a una alabanza, puede hacer que se necesite de Dios en todo

momento, de esta forma estar con Dios es la revelación de alegría o tristeza en cada una de las experiencias de los niños y las niñas en la vida familiar.

Los niños y niñas definen como tercera categoría encontrada en las representaciones sociales de Paz en la familia **“Convivir en Familia”** (Figura 26). Ésta se reúne en distintos escenarios “Dar regalos a familiares”, “Ayuda a Familiares”, “Compartir en Familia”, “Reunión de la Familia”, “Dar abrazos”, “Vivir felices” y “Recordar a la Familia”.

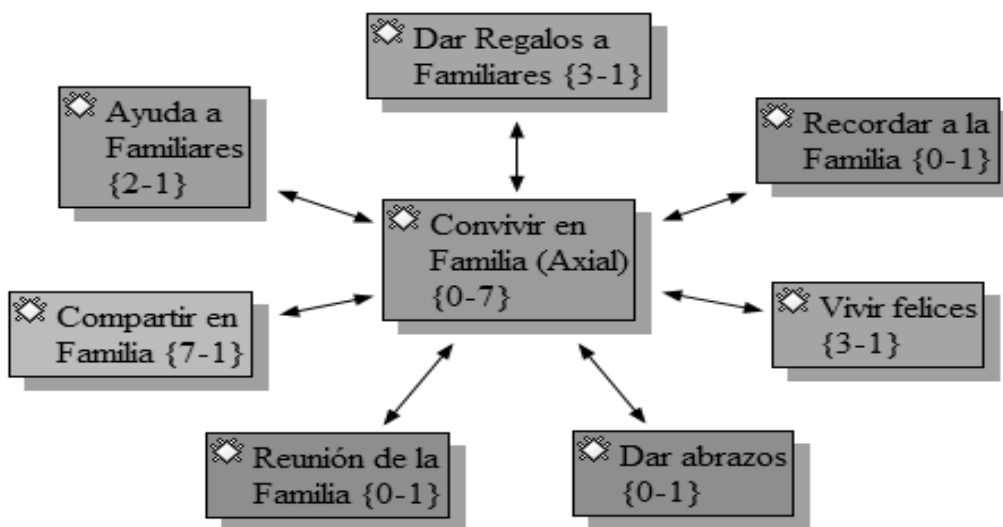


Figura 26. Categoría Axial. Paz en la Familia. Convivir en familia

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

La definición de Convivir según la Real Academia significa vivir en compañía de otro u otros, cohabitar. **Fuente especificada no válida..** Las personas viven en sociedad, por tanto, todo ser humano se relaciona con los demás. Aunque cada persona tiene sus espacios de intimidad lo cierto es que también existen momentos de compartir. Convivir en familia muestra como cada uno tiene una actitud de respeto hacia el otro con el objetivo de que la convivencia sea agradable. Para los niños y niñas convivir en familia son todas aquellas manifestaciones como “Dar regalos a familiares” para alguna fecha especial, “reunión de la familia” como ver

televisión, fiestas, bailes para expresarse libremente viviendo felices, de ésta manera se genera un ambiente que propicia las buenas relaciones entre los miembros. Así mismo, “Ayuda a familiares” muestra como la familia brinda apoyo cuando algún miembro está viviendo alguna dificultad. Para mantener viva la convivencia familiar, hay que “Dar abrazos”, “vivir felices” y “Recordar a la familia” por objetos o símbolos.

Convivir tiene muchas aristas como la relación con los otros y con el entorno natural del que se hace parte: -*“Nosotros con mi familia por lo general nos reunimos los fines de semana y compartimos, en septiembre jugamos al amigo secreto y nos damos regalos y casi siempre hacemos cosas para estar todos juntos y felices porque si estamos felices conviviendo, estamos en paz”*. (M14PiFer-T5Cj)

No se nace con la habilidad de convivir, se comienza a aprender a convivir cuando hay relación con las demás personas. De allí que los niños y niñas aprenden a convivir al observar cómo se comportan sus padres y otros miembros de la familia. Las emociones en la convivencia son interpretadas como el repertorio de las familias para comprender, asumir, explicar y valorar las relaciones basadas en prácticas de diálogo, tolerancia y capacidad para tomar distancia del entorno violento en el contexto familiar. La situación de convivir en familia, incluye el mejoramiento de condiciones de vida a través de la consecución de metas.

La cuarta tendencia hallada al analizar y relacionar los códigos “Ternura y Amor a los hijos”, “Enseñar a los hijos” y “Tiempo para expresar cariño”, explican que la paz en la familia está representada como **“Expresar Sentimientos y Enseñar”** (Figura 27).

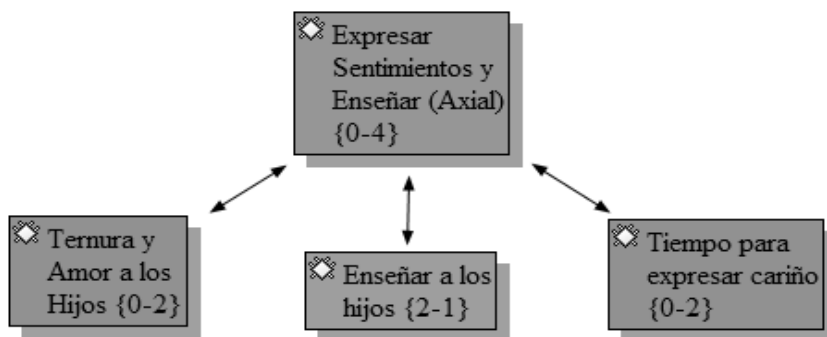


Figura 27. Categoría Axial. Paz en la Familia. Expresar sentimientos y enseñar

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

El sentimiento es el resultado de las emociones. El sentimiento podría definirse como la autopercepción de la mente que hace de un determinado estado emocional, que a su vez se ve influido por factores neurofisiológicos. **Fuente especificada no válida.** Según la autora Heller (1999) “Sentir significa estar implicado en algo... ese algo puede ser cualquier cosa: otro ser humano, un concepto, yo mismo, un proceso, un problema, una situación, otro sentimiento... otra implicación... La implicación puede ser positiva o negativa, activa o reactiva, directa o indirecta.” **Fuente especificada no válida.**

El diccionario de Real Academia define el verbo “enseñar” como instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos. **Fuente especificada no válida.** Sin embargo, se puede sostener que hay otro elemento que se especifica en el acto de enseñar. Según Arendt: “*La educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él, y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros niños lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo*

nuevo, que nosotros nos imaginamos, si los amamos lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común". **Fuente especificada no válida.**

Para los niños y las niñas, los sentimientos son todos aquellos impulsos de sensibilidad hacia aquello imaginado como positivo expresado a través de la felicidad que sienten cuando sus padres toman tiempo para "enseñar a los hijos" la manera de expresarse con los que viven a su lado, así mismo ser padres que dan "Ternura y amor a los hijos". Para los niños y niñas la paz en la familia se da cuando un padre tiene "Tiempo para expresar cariño": *"Cada vez que un padre o una madre toma el tiempo para enseñarle con cariño a un hijo es paz, porque en la familia es donde uno aprende los buenos tratos con las demás personas y cuando uno trata bien a alguien uno se siente muy feliz"* (M14PiFer-T5Cj).

La familia se provee para las necesidades básicas de los niños y niñas cuando nacen y les ayudan a sobrevivir en este mundo. Es el lugar donde los niños y niñas aprenden acerca de este mundo y adquieren habilidades para utilizar sus sentidos, parecen ser las primeras palabras y dar el primer paso. Además también aprenden mucho más de la familia como el sistema de valores, su percepción, los instintos y la comprensión del mundo. Los cambios en las cargas emocionales determinan las características de los sentimientos. Las emociones pueden ser breves en el tiempo, pero generar sentimientos que subsistan a lo largo de los años.

4.2.2. De la Paz en la escuela categorías axiales

Una vez generadas las relaciones entre los códigos abiertos se crearon las categorías axiales, luego los datos se unifican para el proceso interpretativo que se muestra en este capítulo. La interpretación organizada por las investigadoras se evidencia en este texto que suministra la clarificación de categorías axiales. La unificación conceptual de las categorías axiales se realizó

gracias a este proceso de interpretación para dar origen a la categoría selectiva la cual evidencia las representaciones sociales de la paz en la escuela del municipio de El Pital Huila.

Para el desarrollo del capítulo se han tenido en cuenta criterios de (Strauss A. , The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research., 1987) según los cuáles se analizan las categorías axiales para que la categoría selectiva que emerja sea central, aparezca con frecuencia en los datos brindando una explicación lógica y consistente a la realidad social de la paz en el ámbito de la escuela.

Los niños y las niñas reconocen la paz en la escuela a través de diferentes hechos, manifestaciones o expresiones.

Las instancias “Pedir perdón”, “Comportarse bien” y “Dialogar y respetar opiniones”, “Escuchar lo que dicen los profesores” se recogen en una primer tendencia **“Perdón y Relaciones Cordiales”** (Figura 28), donde se evidencia la paz a través de palabras, hechos y sentimientos manifestados entre sí.

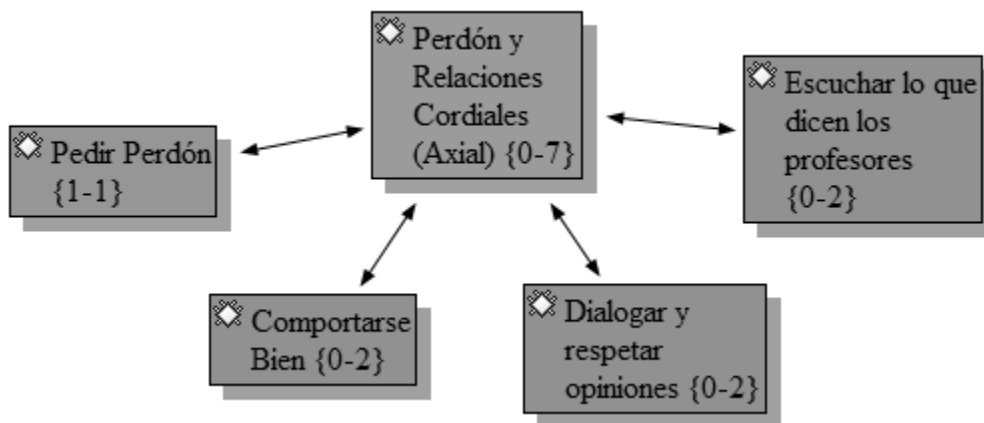


Figura 28. Categoría Axial. Paz en la Escuela. Perdón y relaciones cordiales

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

La Fundación para la Reconciliación sostiene que el primer beneficiario del acto del perdón no es quien lo recibe, sino quien lo otorga; lo que está en juego en el perdón desde la perspectiva de sus efectos y consecuencias para el posible destinatario del gesto, no es solamente tocar su conciencia, sino llegar más allá de la conciencia. **Fuente especificada no válida.** Dar perdón significa, en la misma acción, construirse como el sujeto que dona, potenciando al autor el acto y también implica abrirse a una dimensión meta lingüística y reflexiva en la relación con la propia historia, engendrando una nueva narrativa, en cuyos términos quien perdona deja de ser objeto pasivo de un ataque degradante para convertirse en fuente de intervención y protagonismo capaz de dar un nuevo significado a su destino **Fuente especificada no válida.**

El término de “Relaciones Cordiales” básicamente se refiere a relaciones amistosas, sinceras y cálidas que las personas comparten con otros en la sociedad. “Cordial” **Fuente especificada no válida.** es un adjetivo que significa cálido y afable o amistoso. Aunque una relación cordial es afable con sentimientos cálidos, tiende a tomar un tono ligeramente formal. Por lo general es la relación que se comparte con los compañeros de clase en el colegio o la universidad, o con los colegas en la oficina. Para los niños y las niñas el medio para reparar algún daño causado otorgando paz, es a través de “Pedir Perdón”, las relaciones escolares mejoran cuando todos hacen el propósito de “Comportarse bien” con los profesores. También los niños y las niñas indican que al momento de “Dialogar y respetar opiniones” entre compañeros las relaciones son cordiales, mejora las conversaciones y se perdona las ofensas dadas o recibidas. El perdón y las relaciones cordiales se evidencian en “Escuchar lo que dicen los profesores” cuando los estudiantes están en silencio prestando atención a las indicaciones de los profesores: *-“Cuando nos ofendemos o peleamos con algún compañero, cada uno pide disculpas al otro para que la relación sea buena. También en el colegio hay paz cuando nos*

comportamos bien en clase, nos queremos, nos respetamos y estamos en silencio, si nos portamos mal le pedimos perdón al profesor o bueno a los compañeros también” (V13PiMi-T4Jt).

Las relaciones cordiales juegan un papel fundamental en el desarrollo integral de las personas. A través de ellas, el individuo obtiene importantes refuerzos sociales del entorno escolar, lo que favorece su adaptación e integración del mismo. Dichas relaciones ayudan a formar la identidad, a llevar una idea agradable y pacífica en la escuela.

“Dialogar entre sí mismo”, “Silencio”, “Felicitarse por buenas Calificaciones” y “Estimular por hacer tareas” se recogen en una segunda tendencia “**Buen Estudiante**” (Figura 29). En esta tendencia los niños y niñas manifiestan cuando a un estudiante le va bien con las notas es paz.

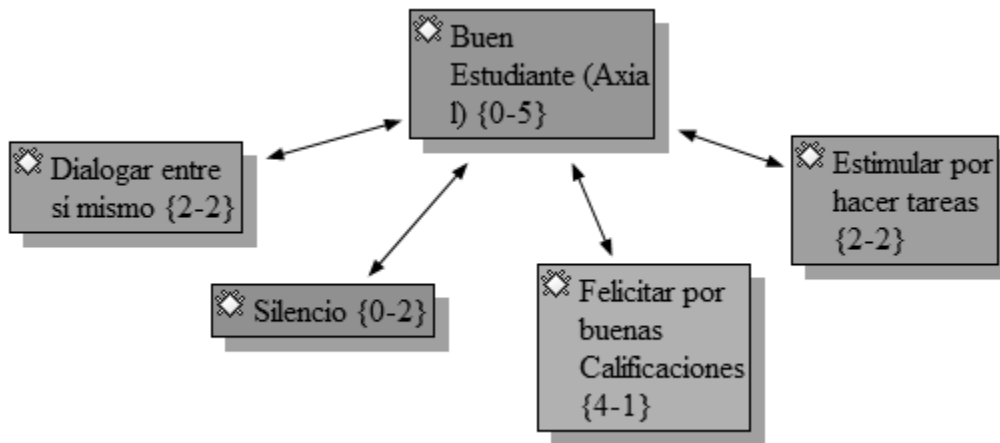


Figura 29. Categoría Axial. Paz en la Escuela. Buen estudiante

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

El diccionario de la Real Academia define “Estudiante” como la persona que cursa estudios en un establecimiento de enseñanza. **Fuente especificada no válida.** Básicamente el estudiante se caracteriza por su vinculación con el aprendizaje y por la búsqueda de nuevos conocimientos sobre la materia que cursa o que resulta de su interés. En las voces de los niños y

las niñas un “Buen Estudiante” es aquel que puede “Dialogar entre sí mismo” para saber si lo que hace está bien o mal, también cuando a través del “silencio” puede recibir sus clases sin interferencias y de esta manera sus calificaciones mejoran y así se pueden “Felicitarse por buenas calificaciones”, cuando se felicita porque no pierden materias o por buenas notas es paz para los niños y las niñas. En la medida en que se obtengan buenas calificaciones sean premiadas a través de “Estimular por hacer tareas”: - *“En la escuela hay paz cuando tenemos buenas notas, y si tenemos buenas notas los profesores nos premian ya sean con calificaciones, o hay algunos que nos suben algún punto, también nos felicitan y hay profesores muy chéveres que cuando uno se porta bien, está en silencio en clase y hace bien la tarea le da a uno un dulce o una chocolatina”*. (M14PiKa E1)

La tercera tendencia que recoge las instancias “Compartir con los otros” mediante el diálogo para estar felices y “Ayuda entre los compañeros” para evitar peleas, daños y maltratos es “**Colaboración con los compañeros**” (Figura 30).

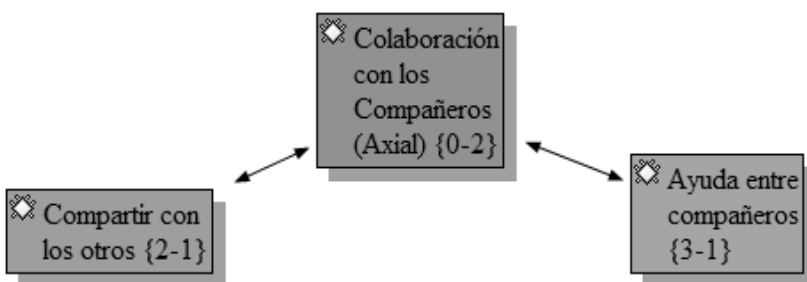


Figura 30. Categoría Axial. Paz en la Escuela. Colaboración con los compañeros

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

La “Colaboración” es todo proceso donde se involucra el trabajo de varias personas en conjunto tanto para conseguir un resultado muy difícil de realizar individualmente como para ayudar a conseguir algo a quien por sí mismo no podría. **Fuente especificada no válida.** . El

término trabajo escolar colaborativo se fundamenta esencialmente en los preceptos vertidos por L.S. Vygotsky Donde: “El aprendizaje despierta una variedad de procesos de desarrollo que son capaces de operar sólo cuando el niño interactúa con otras personas y en colaboración con sus compañeros” **Fuente especificada no válida.** Los niños y las niñas “Colaboración con los compañeros” se refiere a la importancia que se da cuando se “Comparte con los otros” para generar estrategias de aprendizaje en grupo a través del dialogo y el respeto. Así mismo hay colaboración cuando hay “Ayuda entre compañeros” generando espacios donde se comparte para mejorar la convivencia en clase dejando a un lado los maltratos y las peleas: - *“¡Uy! En el colegio hay compañeros muy buena gente que lo ayudan a uno, porque cuando hay ayuda entre compañeros las clases y todo es más chévere así todos compartimos y no peleamos, porque compartir es paz”*(M13PiDi -T3Dr)

“Observaciones a los Estudiantes”, “Risa de profesores”, Vigilar con tranquilidad”
“Vigilar a los niños” y “Profesores cuidan y regañan” se concluye como cuarta tendencia de las representaciones sociales de paz en la escuela “**Vigilar y hacer anotaciones**” (Figura 31). En esta tendencia se observa la vigilancia como acción para controlar la violencia, este control se realiza a través de anotaciones u observaciones por parte de los docentes cuando se presente algún caso como peleas entre los estudiantes.

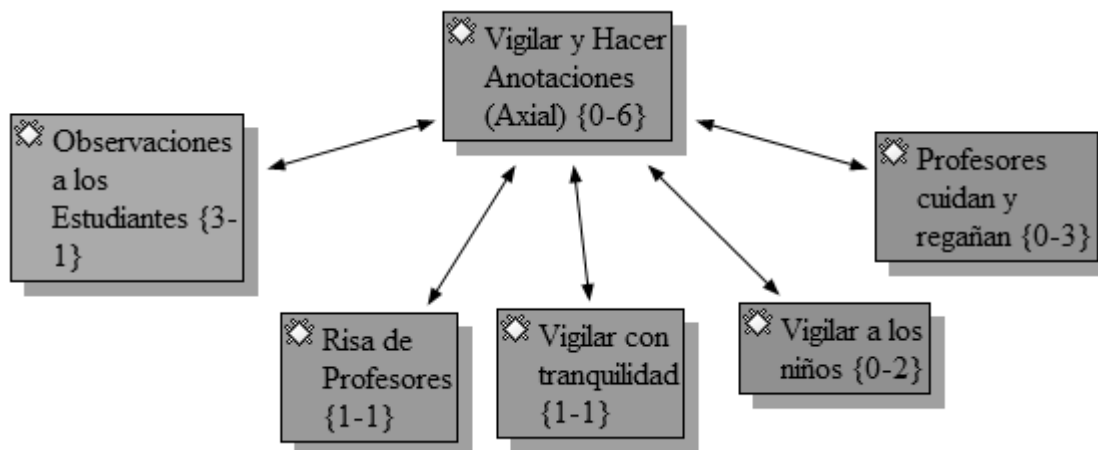


Figura 31. Categoría Axial. Paz en la Escuela. Vigilar y hacer anotaciones

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

Maria Camila Daza resume del libro “Vigilar y Castigar: El nacimiento de la Prisión” de Michel Foucault:

“La vigilancia jerarquizada, continua y funcional no es, sin duda, una de las grandes “invenciones” técnicas del siglo XVIII, pero su insidiosa extensión debe su importancia a las nuevas mecánicas de poder que lleva consigo. El poder disciplinario, gracias a ella, se convierte en un sistema “integrado” vinculado del interior a la economía y a los fines del dispositivo en que se ejerce. Se organiza también como un poder múltiple, automático y anónimo; porque si es cierto que la vigilancia reposa sobre individuos, su funcionamiento es el de un sistema de relaciones de arriba abajo, pero también hasta cierto punto de abajo arriba y lateralmente”. **Fuente especificada no válida.**

Un ejemplo de “Hacer anotaciones” está consignado en el Ministerio Nacional de Educación sobre los profesores del Liceo Juan Ramón Jiménez en donde ellos consignan sus descripciones sobre las realizaciones del estudiante, con base en las anotaciones recogidas en “el observador del estudiante”. **Fuente especificada no válida.** “Vigilar y hacer anotaciones” es vista por los niños y las niñas como acciones de paz, a través de las “observaciones a los

estudiantes” que hacen los docentes cuando hay peleas entre los estudiantes según los niños y las niñas, es una estrategia para que llegue la paz. Así mismo señalan que cuando hay “Risa de profesores” estos pueden “Vigilar con tranquilidad” para que haya paz. Cuando se “Vigilan a los niños” se logra que no se vuelva a cometer los mismos errores. “Profesores que cuidan y regañan” evitando los casos de violencia en el aula de clase vigilando y consignando en el observador del estudiante para hacer el proceso disciplinario correspondiente si esto llegara a suceder: -*“En el colegio hay muchos casos que cuando estamos molestando los profesores nos regañan, pero si seguimos molestando nos hacen una anotación en el observador, yo creo, que cuando se hacen anotaciones llega la paz”*. (V13PiBra– T2Pf)

4.2.3. De la paz en la comunidad categorías axiales

Después de generadas las categorías axiales fundadas mediante la constitución de relaciones entre los códigos abiertos, en este capítulo se muestra el proceso de unificación de los datos elaborado a partir del proceso interpretativo. La interpretación establecida por las investigadoras se evidencia en este texto que proporciona la clarificación de categorías axiales. Este proceso de interpretación facilitó la unificación conceptual de las categorías axiales para dar origen a la categoría selectiva la cual evidencia las representaciones sociales de la paz en la familia del municipio de El Pital Huila.

Para el desarrollo del capítulo se han tenido en cuenta criterios de Strauss (1987), según los cuáles se analizan las categorías axiales para que la categoría selectiva que emerja sea central, aparezca con frecuencia en los datos brindando una explicación lógica y consistente a la realidad social de la paz en el ámbito de la familia.

Los niños y las niñas reconocen la paz en la familia a través de diferentes hechos, manifestaciones o expresiones.

De acuerdo a los códigos y relatos de los niños y las niñas, se identificó una primera categorización de la paz en la comunidad que es “Corazón y Amor para afrontar” (Figura 32). “Corazón y Amor para afrontar” es evidenciado por los niños y niñas en los códigos “Amor para afrontar” que es visto como la estrategia para afrontar cualquier situación, “Corazón sonriente” el corazón es el dibujo que para los niños y niñas es muestra de amor, alegría y felicidad entre las personas y el código “El amor”.

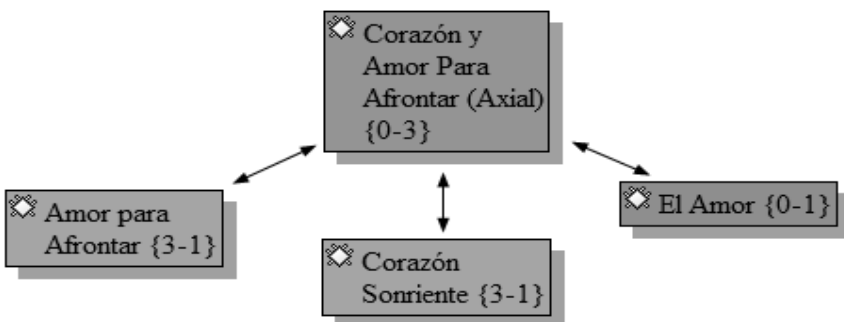


Figura 32. Categoría Axial. Paz en la comunidad. Corazón y amor para disfrutar

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

Durante muchos siglos, el corazón se consideró depositario de todos los sentimientos, y su significado en todas las culturas sobrepasó siempre al sitio que ocupa en el organismo humano; se creía que era el asiento del alma, que era el que llevaba el “pneuma” al cerebro, que gobernaba a todos los órganos, etc.; fue necesario que Andrés Vesalio hiciera una cuidadosa disección del corazón para entender su verdadera función, y que William Harvey explicara los mecanismos de la circulación de la sangre para ubicarlo donde corresponde. Los hallazgos más recientes sobre la función del corazón y sus sorprendentes capacidades en la vejez, lo que

confirma que es un órgano sorprendente y nada más, pero para todos o casi todos los seres humanos el corazón sigue siendo el asiento de los sentimientos. **Fuente especificada no válida.**

Iturralde de Ardavín (1994) define al amor como algo limpio, sincero, inteligente y que busca siempre el bien de la persona que se ama. Una de las concepciones sobre el amor es la descubierta por Friedrich Nietzsche. El creía que el amor se llegaba cuando se intenta abarcar el bien en su totalidad hacia algo y no se consigue, “un desbordamiento hacia algo ilimitado”, así mismo cuando amamos juntamos todas las mejores propiedades de las cosas maravillosas y perfectas que consideramos en el mundo y como estas son similares con el objeto es considerado como esa cosa maravillosa, ese algo perfecto, decía el filósofo alemán. **Fuente especificada no válida.**

“Corazón y amor para afrontar las cosas” dentro de esta categoría los niños y las niñas ven en el corazón el símbolo de representación de paz como muestra de amor de allí que lo expresen en un “Corazón sonriente”. Cuando hay “amor para afrontar las cosas” o simplemente “amor”, las adversidades se hacen pasajeras y la vida se llena de felicidad y alegría con sensaciones y conductas que se viven con el amor: - *“Con amor se afrontan todas las cosas más fácil, yo lo represento, el amor con un corazón, el amor es felicidad y alegría para todo”*. (V13PiMa-T5Dp).

Los códigos “Dar una Sonrisa”, “Estar Contentos”, “No tener problemas” y “Carnavales” son identificados en una segunda categorización llamada “Vivir felices en Comunidad” (Figura 33). **“Vivir Felices en Comunidad”** es evidenciada en los relatos de los niños y niñas como una estrategia para dar y recibir felicidad.

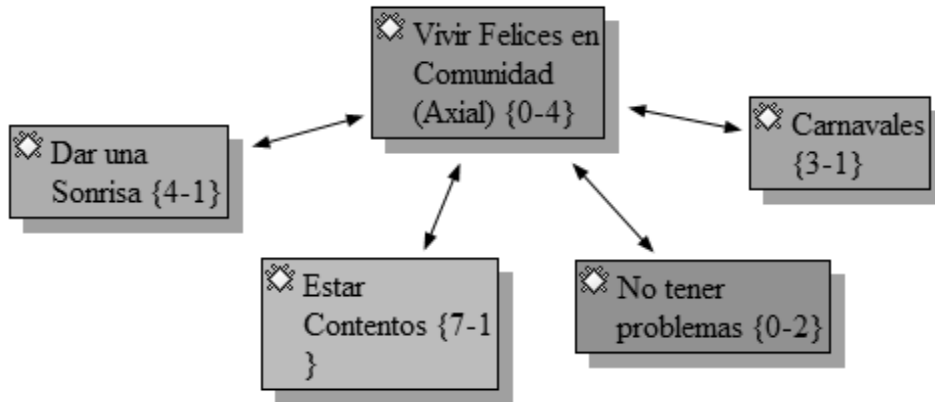


Figura 33. Categoría Axial. Paz en la Comunidad. Vivir felices en comunidad

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

Aristóteles dijo que: “las personas felices deben poseer tres especies de bienes: externos, del cuerpo y del alma”. Se puede decir que a partir de Aristóteles hasta la edad media el concepto de Felicidad se puede resumir en dos corrientes, la que consideraba la satisfacción de los placeres con la felicidad y la que postulaba que para lograr la felicidad debería incluirse la virtud y la sabiduría.**Fuente especificada no válida.** Las comunidades son agrupamientos naturales, formados espontáneamente, de manera inconsciente y sin finalidad querida de antemano por los hombres al constituirse. Son las verdadera y auténticas sociedades.**Fuente especificada no válida.**

Los seres humanos en numerosos aspectos, en todos los frentes alrededor del mundo, tienen un mismo desafío: vivir juntos como una unidad, en armonía y en paz. “Vivir felices en comunidad”, según los niños y las niñas es relacionarse armoniosa y respetuosamente con las personas que comparte su entorno, partiendo de “dar una sonrisa” en todo momento y ante cualquier situación y “estar contentos” independientemente de las diferencias ya sean culturales, religiosas o políticas para “no tener problemas”, para que vivir en comunidad sea el espacio donde se ofrecen respuestas para solucionar los problemas y aprender de ellos, ya que al realizar actividades como “carnavales” se tiene la oportunidad de compartir: - “*Cuando la comunidad*

tiene la oportunidad de realizar o participar en una fiesta o carnaval, todos viven felices y se olvidan de los problemas, están contentos compartiendo, y eso para mí es paz”. (M14PiKa-T3Rd)

La vida en comunidad no es una idea nueva para la humanidad. A través de la historia algunos individuos escogieron vivir algún tipo de vida de comunidad como respuesta a la necesidad de desarrollar a relación.

Según los códigos y relatos emerge una nueva categorización “Estar con Dios” (Figura 34). “Estar con Dios” es la conclusión de las voces de los niños y las niñas que reúne los códigos, “Sacerdote” visto como un ser que imparte paz, “Pedir Perdón a Dios” para agradecer a Dios a través de la oración, “Reunirse para estar con Dios”, “Presencia de Dios” y “Ritos Religiosos” como el sacramento de la Confirmación.

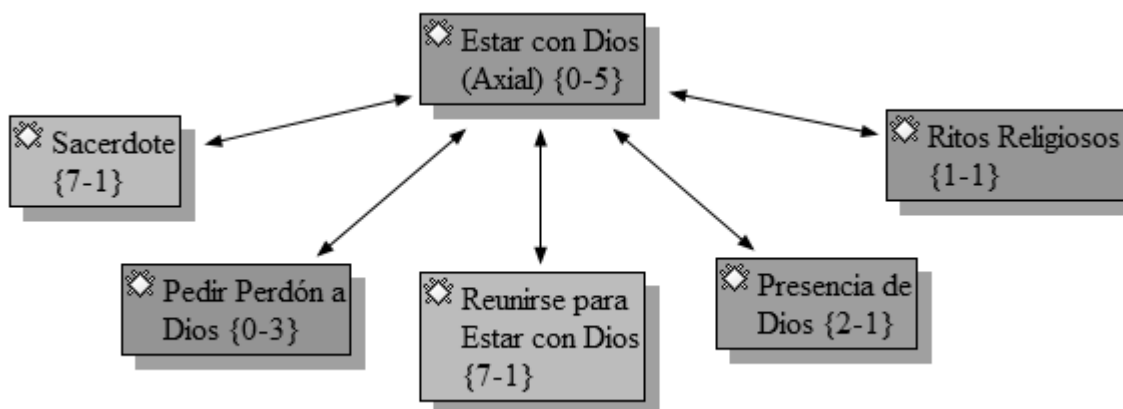


Figura 34. Categoría Axial. Paz en la Comunidad. Estar con Dios

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

Dios es un ser espiritual, sobrenatural, eterno e inmutable, que tiene atributos y habilidades sobrenaturales. Él vive en la dimensión de la eternidad o ámbito espiritual y se manifiesta de forma visible en la dimensión natural. *“porque así dijo el Alto y Sublime, el que habita la eternidad”* (Isaias 57:15). Dios solo puede ser conocido por revelación; pero ¿Qué es

revelación? “Es quitar el velo, quitar una cobertura para exponer en la visa lo que antes estaba escondido, mostrar algo secreto”. **Fuente especificada no válida..**

Los niños y niñas manifiestan que el “sacerdote” es la persona que se dedica a realizar las misas y es el intermediario para “estar con Dios” cuando a través de la confesión se “pide perdón a Dios” por los pecados y faltas cometidas. También mencionan que la comunidad está en paz al momento de “reunirse para estar con Dios” cuando acuden a la iglesia para “Ritos religiosos” como confirmaciones, bautismos, de esta manera están en “presencia de Dios” y se olvidan de todos los problemas que se tengan, entran en paz consigo mismo y con Dios: - “Para mí la paz en la comunidad es cuando uno se reúne en la Iglesia que hay mucha gente, y por ejemplo uno está en semana santa y tiene la oportunidad de confesarse y estar con Dios, o cuando hay primeras comuniones donde se reúne mucha gente y se siente la presencia de Dios... todos sentimos la paz” (V12PiMi-T3Rd)

“Cuidar árboles y Plantas”, “Jugar en la Naturaleza”, “Paisajes sin contaminación”, “Una semilla” y “Reinaugurar la vida” se reúnen en una cuarta categoría axial llamada “Cuidar la Naturaleza” (Figura 35). **“Cuidar la naturaleza”** esta tendencia refleja las acciones encaminadas a la paz protegiendo el medio ambiente.

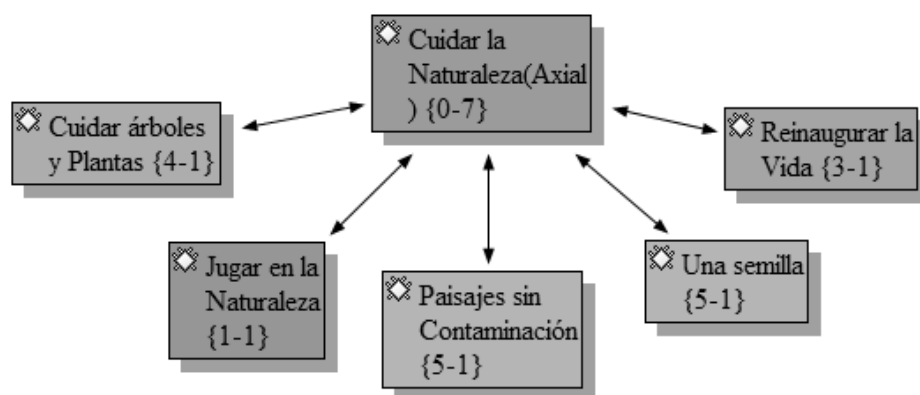


Figura 35. Categoría Axial. Paz en la Comunidad. Cuidar la naturaleza

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

La definición de “Naturaleza” es el hábitat donde confluyen la vida animal, vegetal y mineral. **Fuente especificada no válida.** Según Andrés Galera:

“Conocer la naturaleza significa inventar los objetos animados e inanimados que la componen, y descubrir las leyes que regulan los procesos individuales y colectivos que ocurren en su seno. La naturaleza toma forma en ignotas unidades y misteriosos fenómenos de índole diversa, cuyos secretos el hombre quiere desvelar, poseer y controlar utilizando la observación y la descripción como instrumentos básicos para construir un saber que como anunció y practicó Aristóteles, es visual. La realidad se percibe con los ojos y la mente la procesa. Este proceder cognitivo, tendencioso por el juez y parte, definen históricamente la relación del hombre con la naturaleza componiendo un bagaje instrumental, teórico y práctico, determinante del curso transformista donde transcurre la historia terrenal de la especie”. **Fuente especificada no válida.**

Para los niños y las niñas la naturaleza es todo lo que está a su alrededor árboles, plantas, animales, ríos, quebradas, lagos y por tanto es obligación como ser humano “cuidar los árboles y plantas” para estar en armonía con ella. La naturaleza proporciona espacios donde hay la posibilidad de “jugar en la naturaleza” pero para ello debe haber “paisajes sin contaminación” como parques, quebradas limpias, donde se represente la paz a través de “cuidar la naturaleza”. Los niños y niñas indican que ellos son “una semilla”, son jóvenes y pueden enseñar la paz con valores, principios y “reinaugurar la vida” mejorando como personas y también todo lo que está a su alrededor cuidando y preservando su naturaleza.

La última tendencia hallada en el proceso de análisis y relación de los códigos simples como representación social de paz en la comunidad es “Hablar y Pedir Perdón” (Figura 36).

“Hablar y Pedir Perdón”, descrito como “Diálogo sobre la Violencia” que quizás viven la

violencia para enseñarles el camino de la paz, “Buenas Acciones”, “Pedir Disculpas” cuando hay un mal comportamiento y “Arrepentirse de Corazón” pese a las acciones violentas que se desarrollen.

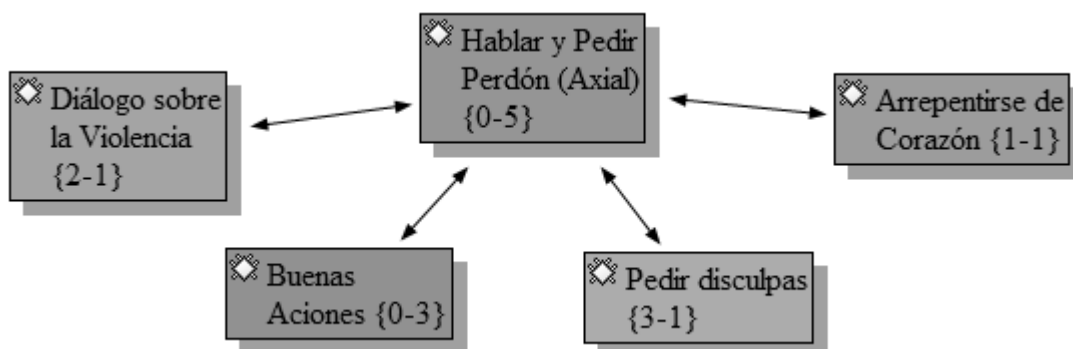


Figura 36. Categoría Axial. Paz en la Comunidad. Hablar y Pedir perdón

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

El perdón considerado como uno de los actos más nobles del ser humano se define según el diccionario de la Real Academia Española, como la “acción de perdonar”. “Remisión de la pena merecida, de la ofensa recibida o de alguna deuda u obligación pendiente”. El perdón tiene que ver con algo que alguien da, un obsequio, un presente, una decisión de dar, de obsequiar. El verdadero perdón debe modificar algo de las personas y algo de la relación con lo sucedido; es un cambio interior. **Fuente especificada no válida.** Perdonar es la antítesis de la tendencia natural a la venganza inmisericorde que anida en el corazón del ser humano. El ansia de desquite está enmarcado a fuego en la naturaleza humana... perdonar es sinónimo de liberación. La persona que perdona experimenta una disminución del grado de resentimiento frente al otro...según Enright y Fitzgibbons, a un nivel filogenético, la tendencia humana a perdonar es una cualidad genética favorecida por la fuerza evolutiva de la selección natural porque permite a los miembros de la especie humana hacer las paces con el ayer, reponerse y perpetuarse. **Fuente especificada no válida.**

“Hablar y pedir perdón” se define por los niños y las niñas como las acciones para aceptar lo pasado y buscar la convivencia pacífica con los demás, para esto el “diálogo sobre la violencia” para enseñar los caminos hacia la paz. Las “buenas acciones” se relacionan con hablar y pedir perdón en la medida en que se busque por medio del diálogo la oportunidad de cambiar acciones como las peleas o las discordias. El perdón lleva a restituir la confianza, esta se logra cuando al momento de “pedir disculpas” por malos comportamientos se haga con “arrepentirse de corazón”. De esta manera el perdón es ante todo una decisión personal, una acción del corazón, es una actividad sin final en constante cambio y variación por medio de la cual se acepta la realidad y se reconcilia con ella: -*“Cuando alguien en la comunidad se arrepiente de corazón y pide disculpas es paz, por ejemplo cuando ha estado en alguna pelea o molestando a alguna persona en el barrio”*. (V12PiEd-T5Cs)

4.2.4. De la violencia en la familia categorías axiales

En este capítulo se desarrolla el proceso de relación de códigos a través de pensamiento inductivo y deductivo, para hallar las categorías axiales, se ha desarrollado teniendo en cuenta criterios de (Strauss A. , The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research., 1987), que conducen al análisis de las categorías axiales para que la categoría selectiva emergente sea central, surja con frecuencia en los datos otorgando una explicación lógica y consistente a la realidad social de la violencia en el ámbito de la familia.

Los niños y las niñas reconocen la violencia en la familia a través de diferentes eventos, manifestaciones o expresiones.

La primera categoría axial es “**Abandono de los padres**” (Figura 37). Es una representación social de violencia en la que los padres, rompen el contacto y los vínculos físicos

y afectivos con los niños y las niñas, existiendo manejo inadecuado u olvido de las responsabilidades físicas, psicológicas y emocionales, se presenta en hechos donde “mi papá nos abandonaba por estar en el campo” o “papá no me da pa´ comer”. Los actores relacionan la violencia con “no sé nada de mi papá” acompañado del “descuido de los padres”.

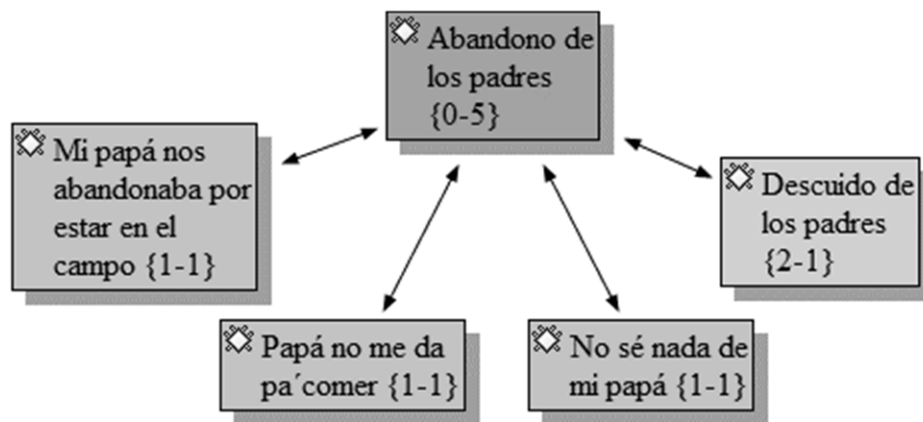


Figura 37. Categoría Axial. Violencia en la familia. Abandono de los padres

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

De acuerdo con Bowlby (Bowlby, 1973), el abandono es una separación progresiva y una pérdida de lazos afectivos que va aumentando hasta darse el abandono afectivo; es una manifestación de maltrato infantil que viven los niños y las niñas, en la que se ven dos grupos de actores abandonados; en primer lugar están los que permanecen en sus casas, en apariencia bajo el cuidado de sus padres, pero en realidad son ignorados y menospreciados y el segundo grupo son los niños y las niñas en el cual el rompimiento de los lazos son más notorios y se da un abandono real, puesto que un padre o una madre ha muerto o vulnerado los derechos.

Según el ICBF, el abandono es *“una forma de maltrato infantil que se configura cuando los progenitores o representantes de niños, niñas y adolescentes no suplen las necesidades que*

garantizan sus derechos, absteniéndose de proporcionar los alimentos, vivienda y educación o exponiéndolos a actos que atenten contra su dignidad e integridad física” (ICBF, 2015).

Para los niños y las niñas el abandono se experimenta como una especie de vacío de la presencia del padre o la madre en el hogar, un vacío que se agrava con las dificultades económicas que conducen al hambre, a la soledad y a la falta de acompañamiento del papá o la mamá. Los niños y las niñas reconocen las representaciones sociales en las actuaciones de los adultos que conforman su núcleo familiar, actuaciones referidas al abandono que sufren cuando el papá o mamá permanece mucho tiempo fuera de la casa desarrollando actividades laborales.

Las representaciones sociales de violencia en la familia están presentes en situaciones donde son constantes peleas en la familia, que terminan en maltrato, ello ha provocado la separación de los padres y se evidencia que luego de esa separación que los padres han olvidado que los niños y niñas tienen necesidades básicas como la alimentación, el cuidado en cuanto a la salud, la educación o la vestimenta, en resumen; atenciones de todo tipo.

- “Mi mamá trabaja en lo que le salga, aunque ha sido muy difícil la situación... hay muchas veces que estoy sola en la casa con mis hermanos y nos ha tocado pasar hambre a nosotros solitos sin papás... mi mamá y nosotros tenemos muchas necesidades hasta para el pan de cada día” (M14PiKa-T3Dr).

El abandono se experimenta como una representación de violencia, - *“cuando mi mamá se separó de mi papá yo estaba muy chiquitica, pero me alcanzo a acordar... todavía extraño a mi papá, él nos abandonó, esto ha sido muy difícil de superar ha reflejado la violencia más grande que he tenido en mi vida” (M14PiJe- T2Re).*

La segunda categoría axial que emergió exterioriza actos de violencia directa que surgen en el hogar, en la cual participan personas que conforman la familia: “**Cuerpo maltratado**” (Figura 38), cuando “mamá me pega por todo” o cuando “mi papá le pegaba a mi mamá” que genera “vivir mal, por el maltrato”.

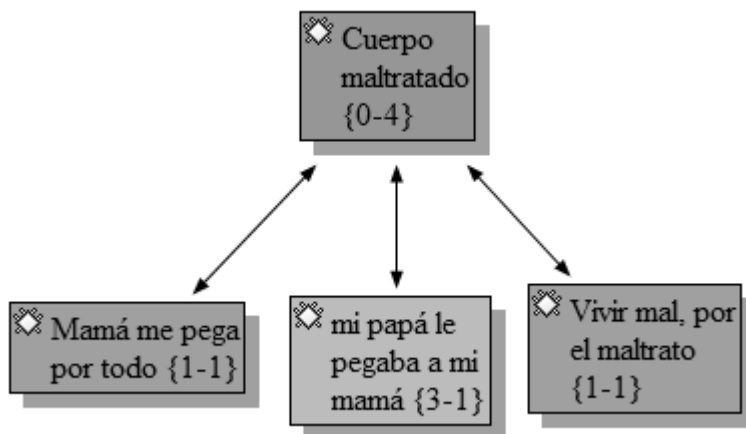


Figura 38. Categoría Axial. Violencia en la Familia. Cuerpo maltratado

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

El cuerpo humano es la estructura física y material del ser humano, “*El cuerpo representa al individuo y es la primera cosa nuestra que el otro ve, el cuerpo es pues, un estímulo social y a partir de la adolescencia este le concede enorme valor en cuanto al significado para los otros, pero especialmente para el otro*” (MARGUILIS, 1997).

Los niños y las niñas han descrito el cuerpo de la mujer (mamá) y el suyo propio como susceptibles para herir o para lastimar por medio de golpes, “*El maltrato o la vejación de menores abarca todas las formas de malos tratos físicos y emocionales, abuso sexual, descuido o negligencia o explotación comercial o de otro tipo, que originen un daño real o potencial para*

la salud del niño, su supervivencia, desarrollo o dignidad en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza y poder” (OMS, 2003:65)

Los niños y las niñas reconocen la existencia del cuerpo como ser vivo, que es expresión. La existencia es corporeidad, corporeidad que implica hablar de su integralidad y no de una parte del ser, *“esa persona que vive, siente, piensa, hace cosas, se desplaza, se crece, se emociona, se relaciona con otros y con el mundo que le rodea”* (Trigo, 1999) y a partir de esas relaciones construye su propio mundo significativo que le sirve para dar sentido a su vida.

El cuerpo maltratado según los niños y las niñas, se ha manifestado cuando ha existido un impacto de la mamá hacia ellos o del papá hacia la mamá, mediante alguna manera de golpear, sacudir, empujar o cualquier otra acción provocándole lesiones, dejando marcas o haber producido dolor físico. Cuando esto ocurre, hay violencia familiar mediante un conjunto de conductas ejercidas contra un miembro de la familia, en el caso especial de los golpes que siempre se han propinado a los niños y niñas para sancionar su mal comportamiento, han existido siempre, pero la creencia que justifican los castigos corporales y el maltrato hace que se perpetúe una forma de castigo que humilla y que deja a los niños solos ante la violencia de su vulnerabilidad respecto de la fuerza y el poder de los adultos, en un estado muy grande de indefensión.

Cuerpo maltratado refleja la corporeidad que entiende que los niños, las niñas y su núcleo familiar es cuerpo, y desde allí es posible comprender sus dimensiones, ya que esta es la *“condición de presencia, participación y significación del Hombre en el Mundo”* (Zubirí, 1986).

Un cuerpo maltratado para los niños y las niñas significa la experimentación de daño o riesgo de daño como resultado de haber sido golpeado con la mano o con cualquier otro objeto,

haber sido pateado, zarandeado o empujado. “*la violencia en el maltrato está dada por los golpes, patadas o lo que sea, con la correa, con la mano o como él dijo, con cualquier objeto; lo que provoca dolor y desesperación ya sea en el niño o la mamá del niño, o también en los hermanos*” (M14PiYer - T1Ar). El impacto del maltrato hacia el cuerpo ocasiona daño, que tienen lugar en el cuerpo de las víctimas. Se tipifican de dos formas: En primer lugar, está el despliegue de la violencia sobre el cuerpo, producto de acciones directas sobre este o de las consecuencias de acciones bélicas. Este tipo de daño se expresa en lesiones corporales y en segundo lugar figuran un amplio número especialmente por el miedo, la zozobra, la angustia y la tristeza.

La categoría “**Herir con la palabra**” (Figura 39) da cuenta de las circunstancias que suceden en la familia, relacionada con la violencia emocional, donde hay “daño físico verbalmente” donde se “llaman con apodos y groserías”. Esta situación ocurre dentro de la familia entre las personas que la conforman “pelean todos en la casa” induciendo además el “alegar y decirse cosas muy feas”.

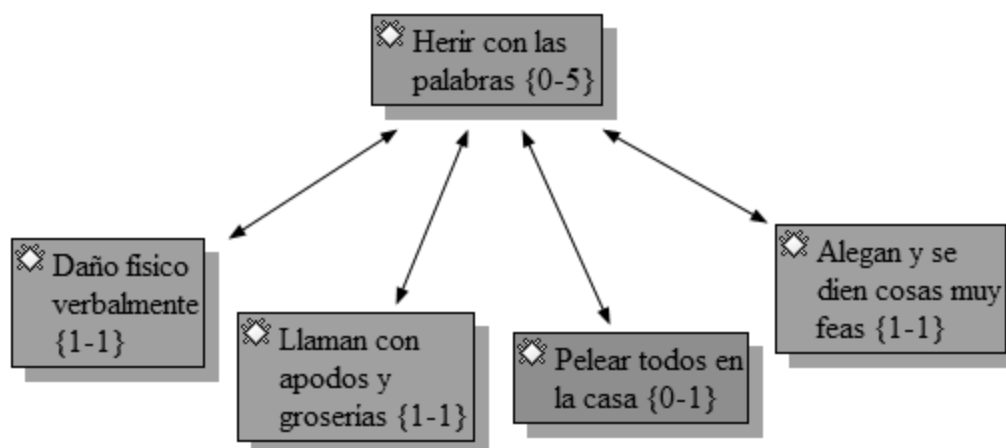


Figura 39. Categoría Axial. Violencia en la Familia. Herir con las palabras

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

La violencia en la familia se representa en las dimensiones discursivas y comunicativas que tienen los miembros de la familia, los niños y las niñas señalan las palabras como arma para herir a otro. Las palabras son un lenguaje que reflejan y perpetúan la violencia, la palabra tiene un poderoso efecto en la conducta, ya que influye sobre quien la pronuncia y afecta e involucra a quien la recibe, penetrando en sus emociones. Cuando en un diálogo de pareja predominan frases ofensivas, burlonas o humillantes como insultos, descalificativos, gritos, palabras despreciativas y denigrantes, pueden llegar a ser, para los niños y las niñas muy perjudiciales: *“Sí todos los días mi papá y mi mamá se alegaban así, como ya les dije, ellos se decían cosas muy feas, habían gritos y groserías, cuando terminaban seguían con nosotros, a veces nos escondíamos, porque empezaban a alegarnos y eso era muy feo.... porque... uno se sentía mal, uno luego se iba y no quería hablar con nadie”* (V12PiDa- T2Re).

Herir con las palabras en los niños y las niñas genera un maltrato emocional con los apodos, insultos y palabras que deterioran la autoestima e imagen personal. Se presenta aquí un maltrato emocional que puede estar basado en el poder y el dominio de los adultos hacia los niños o niñas indefensos, causando mucho daño. Las heridas que provienen con la palabra se originan por el padre o la madre hacia su hijo, el herir con la palabra exterioriza una relación de poder, en la que el adulto, que es quien lo ostenta, impone su autoridad y somete al niño a través de palabras agresivas.

Otro hecho que da cuenta de actos de violencia es el “**Aborto**” (Figura 40), que surge en la necesidad de un miembro de la familia de eliminar una vida evidencia una violencia directa por la interrupción voluntaria o involuntaria del embarazo donde se “Mata a un hijo”.

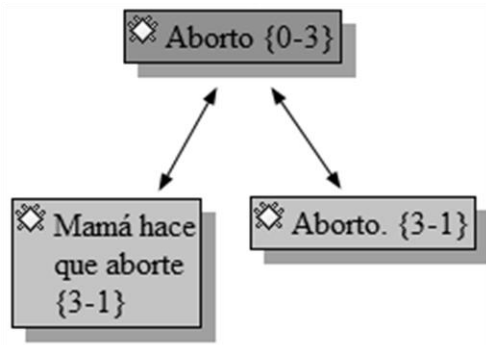


Figura 40. Categoría Axial. Violencia en la Familia. Aborto

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

El aborto aparece para los niños y las niñas como algo inaceptable y peligroso, se ve como algo censurado socialmente, reconocen la violencia en la familia a través de la categoría reconocida como “**aborto**”, la Organización Mundial de la Salud ha definido el aborto como: “*la expulsión o extracción de su madre de un embrión o feto que pese 500 gramos o menos*”. Para los actores, el aborto se refiere a la interrupción del embarazo impidiendo que el feto se desarrolle y nazca un niño: -“*...aquí encontramos, jeh! Pues el hecho de violencia, el aborto, donde quieren asesinar o matar a una vida, ya que dentro del vientre sea un feto, ya es una vida, ya tiene, ya está, está por dentro pero es vida, es un niño, entonces puede abortar y hacer un hecho de violencia*”(V14PiYer-T3Rd).

El aborto repercute en los niños y las niñas con efectos emocionales negativos que provocan daños emocionales, presentándose una situación o estado de indefensión de ellos con respecto al aborto, es visto como una situación que genera conflictos y desequilibrios familiares, emocionales y económicos. El aborto, no es considerado como una solución frente a una circunstancia como un embarazo en la adolescencia: -“*la violaron y ella quiso abortar, abortó!, eso es violencia para la familia, porque el feo no tiene la culpa de lo que le pasó... ella no tenía por qué abortar*” (V14PiYer-T3Rd).

Otra cuestión por la cual la interrupción del embarazo aparece como violencia en la familia, es porque es una expresión de deseo que está vinculada a la idea de la muerte. La muerte aparece como idea, como concepto de violencia.

Los niños y las niñas, consideran el aborto como una idea, algo irrealizable, que no se encuentra dentro de sus intereses y cuando se proyecta la vida de un nuevo ser, principalmente en los casos de violación, no se manifiesta como única alternativa de solución. El aborto en casos de violación no es aceptado por los actores.

Otra categoría axial que da cuenta a situaciones que ocurren dentro del entorno familiar son provocadas por el estado de embriaguez del padre de familia. **“Papá borracho produce daño”** (Figura 41), se relaciona a entornos donde el papá realiza actos de violencia directa sobre miembros de su familia “papá borracho la violó” o “papá borracho es violento”.

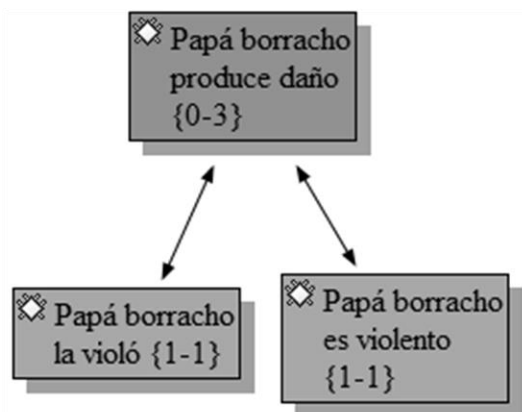


Figura 41. Categoría Axial. Violencia en la Familia. Papá borracho produce daño

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

La categoría axial **“papá borracho produce daño”**, es reconocida en la violencia en la familia significando el consumo nocivo o peligroso de alcohol esto definido como un patrón de consumo que daña la salud: *“el consumo peligroso de alcohol se define como un patrón de*

consumo que eleva el riesgo de consecuencias perjudiciales para el consumidor” (OMS, 2009), hace que aparezca el término borracho como una palabra que forma parte del español o castellano coloquial, utilizado para designar a aquellas personas que lo consumen y que, por tanto, implica variedad de enfermedades, trastornos y lesiones, así como en múltiples problemas sociales y legales, produce la falta de coherencia al hablar, estados emocionales exagerados (tanto positivos como negativos).

Papá borracho produce daño por el consumo excesivo de alcohol que suponen un riesgo o un daño importante para los niños, las niñas y su familia, esto debido a que el consumo de alcohol afecta gradualmente las funciones cerebrales, en primer lugar a las emociones (cambios súbitos de humor), los procesos de pensamiento y el juicio.

El consumo de alcohol que está causando daño físico o mental, altera la acción de los neurotransmisores y modifica su estructura y función, ello produce efectos como cambios en la visión o pérdida de coordinación. *“El consumo excesivo causa enfermedad y sufrimientos en el bebedor, su familia y amigos. Es una de las causas principales de ruptura de las relaciones de pareja, de accidentes, hospitalización, incapacidad prolongada y muerte prematura” (OMS, 2009).*

El consumo de alcohol, sobre todo de carácter nocivo o peligroso, es una de las categorías axiales que demuestra la indefensión de los niños y las niñas, convirtiendo al papá como perpetrador, *“... en el Pital hay familias donde el papá llega borracho, cuando mi papi llega así le pega a mi mami, a veces, nos toca salir corriendo a media noche de la casa para donde los vecinos a que nos escondan, eso es violento pero amo a mi papá” (V14PiYer-T2Pf).*

Papá borracho produce daño, evidencia la indefensión de los niños y las niñas en los episodios que provoca en la familia, comúnmente, todo lo que conlleva a la violencia por las borracheras ha pasado a quedar en la mayoría de veces en el silencio de quien lo sufre, incapaz de defenderse y afrontar todo el daño que eso ha causado: “Él llega borracho, daña todo lo de la casa y al otro día ya es como si no hubiera pasado nada” (V14PiYer-T2Pf), la presencia de golpes físicos genera daños en los actores incapaces de hacer justicia.

Finalmente, se reconocen también Daño en los niños y las niñas cuando se presenta la categoría axial “**Muerte**” en la familia, exteriorizando hechos que los niños y las niñas manifestaron haber vivido en sus familias, que han causado dolor y para ellos representa la violencia (Figura 42). La Muerte es descrita como violencia cuando una persona de la familia muere, por ejemplo: “Mi papi se murió, no hay plata ni nada” o “mataron a mi hermano”. También el “tener armas en casa” puede causar en los niños una representación de violencia en la familia.

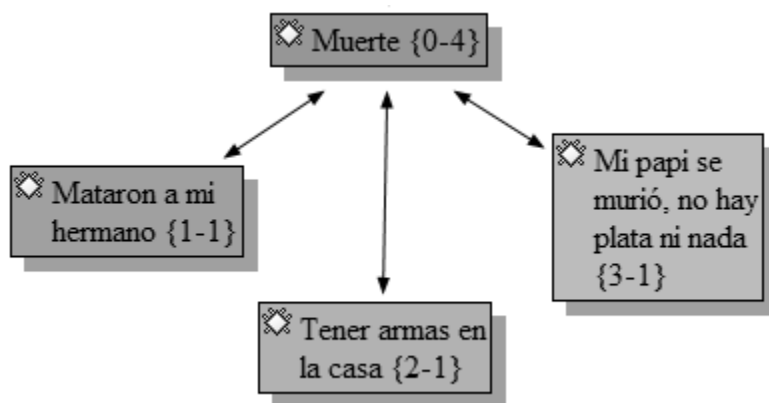


Figura 42. Categoría Axial. Violencia en la Familia. Muerte

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

La muerte es el término de la vida, se trata del final del organismo vivo que se había creado a partir de un nacimiento.

En este sentido, pareciera que la noción de muerte ancla en la noción de vida, lo cual es comprensible puesto que la vida es lo que se conoce y maneja día a día. Los niños y las niñas definen la muerte como un hecho natural, parte del ciclo vital de los individuos, que produce dolor, lástima o aflicción consecuentes a la pérdida de un ser querido. A partir de la muerte los niños y niñas describen expresiones afectivas y de comportamiento, del tipo de la tristeza, el desconsuelo, el llanto y el retraimiento; estos hechos demuestran la indefensión que arroja sentimientos de temor, angustia, duda, dolor y rabia: “*Cuando mi papi murió por lo de su enfermedad, eso era inevitable, él estaba muy enfermo y no lo habían atendido los médicos y pues igual uno tiene que morir, pero yo sufro mucho... (El niño llora incontinentemente, todos los niños y las niñas lo abrazan)*” (V12PiDa-T4Jt).

4.2.5. De la violencia en la escuela categorías axiales

El proceso de investigación permite ampliar desde la base conceptual, los componentes referidos a la estructura de las representaciones sociales sobre la violencia en la escuela, lo cual va develando categorías axiales. En este texto se evidencia la interpretación elaborada por las investigadoras la cual posibilitó la refinación de categorías axiales.

Para el desarrollo del capítulo se han tenido en cuenta criterios de (Strauss A. , The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research., 1987), según los cuáles se analizan las categorías axiales para que la categoría selectiva que emerja sea central, aparezca con frecuencia en los datos brindando una explicación lógica y consistente a la realidad social de la violencia en el ámbito de la escuela.

Los niños y las niñas reconocen la violencia en la escuela a través de diferentes eventos, manifestaciones o expresiones.

La primera categoría axial que da cuenta de la representación social de violencia en la escuela entre los distintos actores que la conforman es: “**peleas y golpes**” (Figura 43), muestra la violencia directa como enfrentamientos entre personas “peleas entre profesores” y “peleas entre compañeros”; enfrenamientos que conducen a “peleas a puño” o donde se describen situaciones donde es común “golpear a otra persona”. Los niños reconocen que hay también

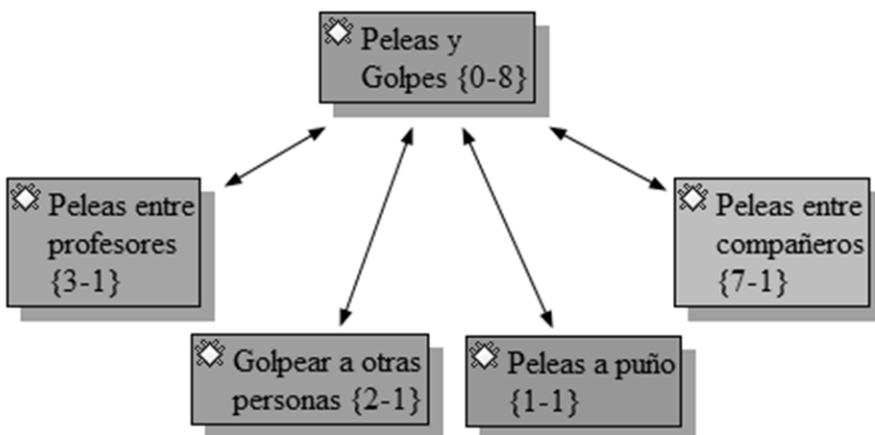


Figura 43. Categoría Axial. Violencia en la Escuela. Peleas y Golpes

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

La pelea se entiende como: *“pelea es un conflicto de características violentas e intencionales que se suscita entre dos o más personas y que tiene como misión primordial el establecimiento del dominio sobre el oponente”* (DefiniciónABC, 2015) y los golpes hacen referencia a un impacto físico o simbólico.

Se puede observar un tipo de violencia que genera daño y que se manifiesta como una conflictividad que produce malestar en docentes y estudiantes. La pelea y golpes, atribuye a

hechos específicos de violencia directa donde se observan formas de victimización y hostigamiento por medio de golpes, puños, empujones y patadas, entre otros. Los actos violentos se encuentran inmersos en un gran sistema de relaciones interpersonales, en el cual se encuentran presentes y configuran el campo educativo las emociones, los sentimientos y los aspectos cognitivos. La RS de violencia surge cuando se aparecen las peleas y los golpes y su resolución se presenta por medio del ejercicio de la autoridad y del castigo, provocando un clima en el aula con mucha tensión, que muchas veces los maestros no saben resolver (Ochoa, 2000).

La violencia por las peleas y los golpes en la escuela puede comprender hechos que generan miedo y angustia relacionada con el evento traumático que genera daño en los actores indefensos. Algunos niños y niñas han manifestado que las peleas existen entre docentes y entre estudiantes que conllevan a los golpes: *“Ayer hubo una pelea en el colegio a las horas de recreo, se dieron duro, muchos golpes... pero se pudo ver que le dieron duro al otro mansito, no se pudo ni defender”* (V12PiMi- T2Pf).

El relato anterior narra una pelea de niños, se percibe que las peleas y los golpes generalmente son perpetrados por los niños, y debido a la condición de agresores que adoptan son nombrados como peleones, indisciplinados y “fuertes del salón”. Estos agresores pueden desafiar a otros compañeros, buscarles pelea en cualquier momento o defender a otros compañeros que no emplean generalmente conductas violentas, que se encuentran en una situación de hostigamiento por parte de otro niño: *“Generalmente los que peleamos somos los hombres, y las mujeres no se meten ellas van y lo avientan a uno... y somos los más indisciplinados del salón (se ríe)... uno pelea por uno o por ayudar a otro compañero”* (V13PiHar-T2Pf).

La categoría axial “**Herir con la palabra**” (Figura 44) da cuenta de actos de violencia que surgen en las interacciones mediante el uso del lenguaje verbal donde hay “maltrato verbal” y las personas que integran la escuela se dicen “groserías y apodos” que son entendidas como el “uso de palabras feas”. Estas expresiones se hacen visibles cuando hay “chisme” o “agresiones entre compañeros y estudiantes”.

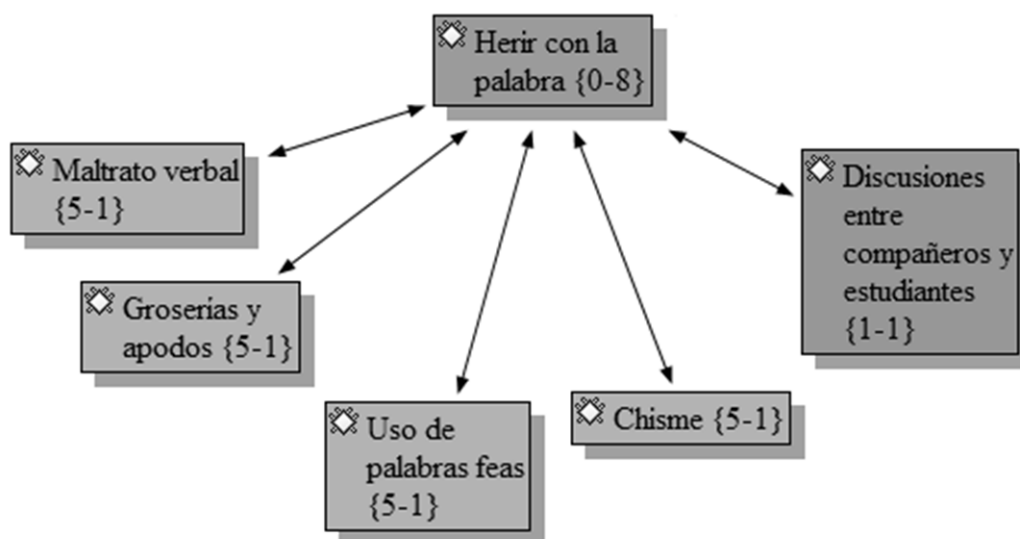


Figura 44. Categoría Axial. Violencia en la Escuela. Herir con la palabra

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

La categoría axial de la violencia en la escuela “herir con la palabra”, contiene el verbo herir que procede del latín ferire (herir, golpear, cortar) que se refiere a dañar a una persona, la palabra está referida al lenguaje como un conjunto de símbolos que, articulados, unidos o combinados expresan el pensamiento o el ser de las cosas, las ideas y el sentir de las personas; además le permiten comunicarse a través del sonido de la voz por medio de las palabras, de los gestos o de la escritura, los niños y las niñas.

El lenguaje refleja y perpetúa la violencia, la palabra tiene un poderoso efecto en la conducta, ya que influye sobre quien la pronuncia y afecta e involucra a quien la recibe,

penetrando en sus emociones, usando palabras soeces, transmitidas a la víctima de forma directa (Maffía, 2012). De acuerdo a esto, el Herir con la palabra aparece en una conversación entre profesores o entre estudiantes predominando el maltrato verbal, las groserías y apodos, el uso de palabras feas, el chisme o las agresiones, pueden llegar a ser, para los niños y las niñas muy perjudiciales: *-“En clase, yo he escuchado que unos compañeros se ríen de otros, por ejemplo tengo un compañero que él tiene un problema al hablar, y algunos profesores que hasta los mismos profesores se le burlan de él, la forma de hablar, eso es violencia, pues el maltrato de un profesor al estudiante y yo creo que eso no debe ser así, al que le burlan le crean traumas y lo perjudican para toda la vida porque nunca va a poder superar eso”*(M14PiKa E1).

Según Mejía (1997), este tipo de violencia se manifiesta de diferentes maneras, entre ellas mediante la ausencia de afecto, el desconocimiento del otro, la humillación ante los demás, la burla, el desprecio, los insultos, el regaño y el uso de la autoridad o de algún rango de superioridad, dados por cualquier aspecto, ya sea físico o intelectual, para amedrentar o someter, los niños y las niñas se encuentran en un estado de indefensión.

“Uso de sobrenombres” es la siguiente categoría axial que da cuenta de situaciones que ocurren en la escuela dentro o fuera del aula de clases entre los diferentes miembros de la institución (Figura 45), situaciones que están relacionados con la violencia emocional, por situaciones en las que se usan sobrenombres “por características físicas” y “entre profesores – estudiantes”, mediante el uso “palabras feas por defectos físicos”.

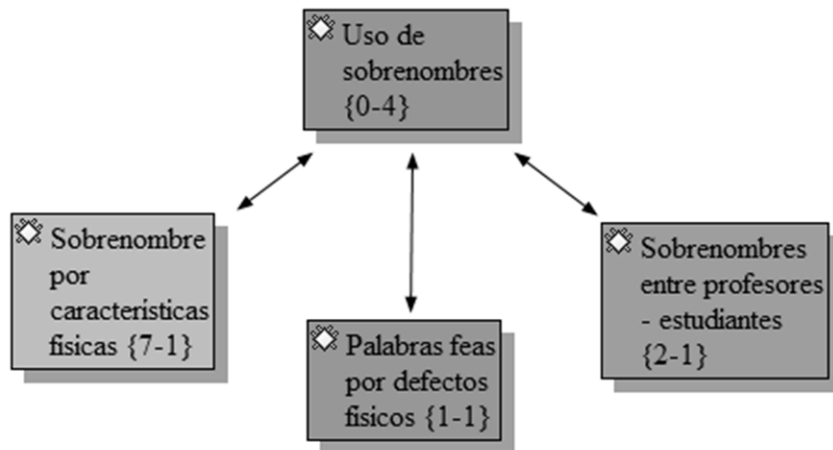


Figura 45. Categoría Axial. Violencia en la Escuela. Uso de sobrenombres

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

La definición del diccionario de la R.A.E., señala que un sobrenombre es un *“nombre que suele darse a una persona, tomando sus defectos corporales o de alguna otra circunstancia, también, puede ser un chiste o dicho gracioso con que se califica a una persona”*, (DRAE,1992: 112). Esta definición se adapta a los relatos de los niños y las niñas, debido a que ellos participan como perpetradores en actividades como la de gastar repetidamente bromas a sus compañeros y ponerles apodos. Los apodos hacen referencia a una distorsión cómica del nombre de sus víctimas y toman rasgos físicos de la víctima para burlarse de ellos: *“todos tienen apodos, como le dije, por defectos físicos, por el nombre o para uno burlarse nada más... uno ya dice es el apodo... hasta a los profesores a los compañeros, todos tienen”* (M14PiKa E1).

Se percibe un campo semántico en torno a este tipo de apelativos: sobrenombre, apodo o alias; éste es un conjunto de términos denominativos que manejan los actores y que parten, regularmente, de la comparación ingeniosa, de defectos, características o circunstancias. Este tipo de actuaciones puede producir en la víctima un enorme daño y dejar grandes secuelas en ella durante largo tiempo. Los niños y las niñas se ven obligados a soportar día tras día los

sobrenombres en la escuela, sienten rabia, dolor, rencor, deseo de venganza y temor. Ante esta situación, los actores demuestran un sentimiento de impotencia e indefensión enorme.

La categoría axial “**Acoso e Intimidación**” (Figura 46) , muestra situaciones que ocurren en la escuela dentro o fuera del aula de clases entre los diferentes miembros de la institución en manifestaciones como la “discriminación” y el “matoneo”, debido a que los miembros de la comunidad educativa no arreglan un asunto en paz.

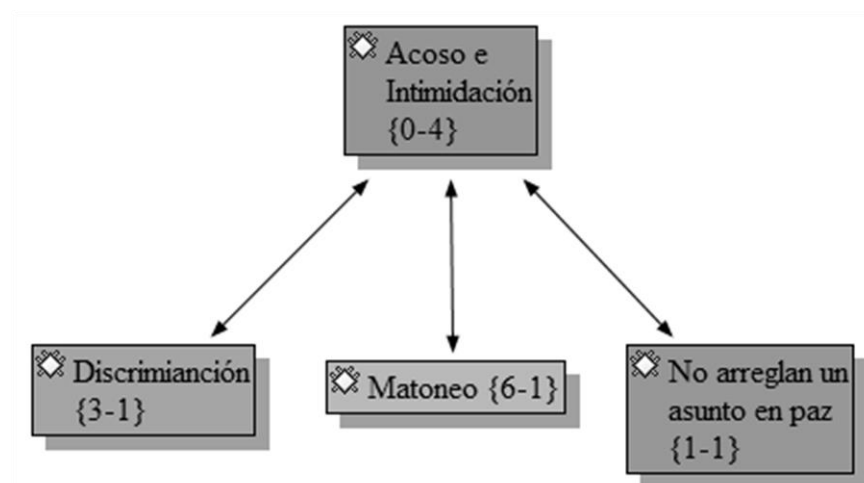


Figura 46. Categoría Axial. Violencia en la Escuela. Acoso e Intimidación.

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

Acoso e Intimidación es la categoría axial que ha sido definida debido a la relación que existe entre “discriminación”, “matoneo” y el “no arreglar un asunto en paz”, relación que se caracteriza por las palabras mal intencionadas, agresiones físicas o el aislamiento social que ha sido producido a la víctima en ocasiones repetidas dentro del entorno escolar. Para Olweus “la situación de acoso e intimidación queda definida en los siguientes términos: Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 1998).

El acoso e intimidación, aparece en la “discriminación”, refiriéndose a un conjunto heterogéneo de actitudes y prácticas sociales e institucionales que, de manera directa o indirecta, en forma intencionada o no, propician un trato de inferioridad a determinadas personas o grupos sociales en razón de rasgos o atributos que éstos presenta y que socialmente son poco valorados o estigmatizados. Los niños y las niñas, enuncian rasgos como el color de la piel, la condición socioeconómica, sus cualidades, la apariencia y el estado laboral del papá o la mamá. En la escuela la discriminación se manifiesta a través de diferentes formas, varias de las cuales son tan cotidianas que llegan a verse como naturales –“*así me discriminan porque mi mamá es una peluquera y me molesten por eso, yo ya vivo así... no les pongo cuidado. Hay casos peores, que por ejemplo, un compañero que es malo para el estudio no lo meten en los trabajos, lo dejan siempre solo y pues a el más mal le va*” (M14PiKa E1).

Se observa que hay ciertos niños que golpean a los demás, en lo que (Marland, 1997) llama el “matoneo”, y lo que (Olweus, 1998) plantea como el fenómeno de victimización o “bullying victim”, el cual se da cuando alguien aprovecha su condición de ser más grande o más fuerte para agredir de alguna forma a otros más débiles; se observa en la existencia de un grupo. Se ha denominado como presencia de guerra, debido a que los niños y niñas hablan de matoneo o Bullying como un concepto amplio relacionándolo como presencia de la guerra: “*En mi escuela todos los días se vive el matoneo o bullying, bueno eso de que hay guerra, en la escuela se vive la guerra y es entre todos, hasta profesores y estudiantes*” (M14PiKa E1).

El noruego Dan Olweus es uno de los primeros en estudiar el fenómeno de la victimización en el entorno escolar, que denomina Bullying. Lo define como “*una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un/a alumno/a contra otro/a, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una*

posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso de la autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes” (Olweus, 1998)

La intimidación y el acoso es una categoría que se refiere a un tipo de violencia que a menudo sólo se manifiesta bajo la superficie de las relaciones observables en la escuela, oculta casi siempre para los adultos, pero bien conocida por los estudiantes. Todas las acciones de violencia que se generan a partir de esta categoría generan como resultado daño que afecta a todas las dimensiones que soportan la vida escolar de las víctimas.

La categoría reconocida como “**falta de amigos**” que exhibe hechos que ocurren en la escuela entre los niños y las niñas (Figura 47), muestra la violencia indirecta en la escuela cuando se presentan hechos como “meterse en lo íntimo” o la “envidia”. Esta representación conduce a la “desunión”, explicado esto en la afirmación de “no tengo amigos”.

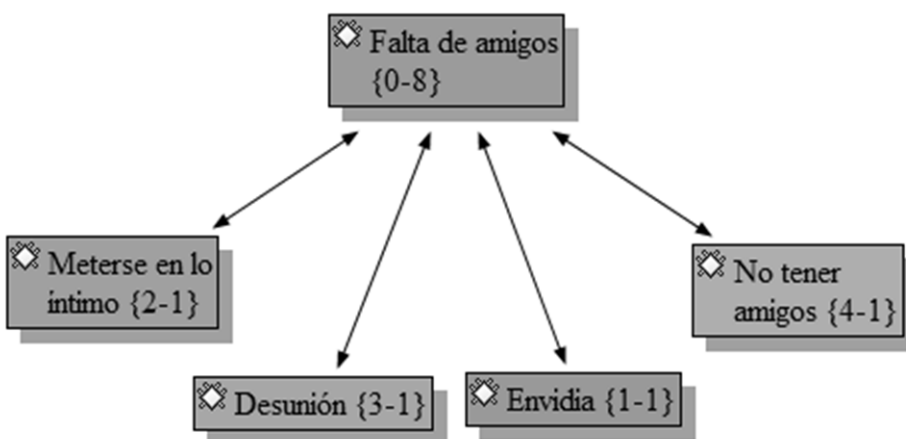


Figura 47. Categoría Axial. Violencia en la Escuela. Falta de amigos

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

La “**Falta de amigos**” aparece como declaración de violencia en la escuela, una violencia reflejada en el maltrato social que se les dan a los estudiantes que los hacen aislar del grupo. La *“falta de amigos la definen como aquella que se manifiesta en la propagación de rumores descalificadores y humillantes que pretenden la exclusión y aislamiento del grupo”* (Piedra, Lago, & Massa, 2006).

Es importante destacar cómo el rechazo, el ignorar su presencia, la envidia, el meterse en lo íntimo y el no dejarlo participar en actividades propias del grupo, lo aísla y para nadie es un secreto la importancia de los pares en el desarrollo psicológico de un niño o una niña, por ende, el no tener amigos tiene inmerso daños morales que los afecta, obstaculizan su desarrollo en todos los sentidos; en particular, se ven muy afectados emocionalmente.

Los niños y las niñas narran que en la falta de amigos hay presencia de violencia porque hay privación del contacto social, provocada por propagación de rumores, esto se refiere al chisme, a la crítica social, alrededor de estas formas comunicativas se teje lo más denso y cotidiano de la violencia en la escuela, en el que está presente la violencia interpersonal de la cual hay sometimiento de parte de la víctima, sintiéndose en un estado de indefensión: *“En el colegio hay chismes, como el del embarazo, el de que la niña estaba embarazada y la mamá y todo se volvió un problema, ella ahora vive sola en clase y en recreo, no tiene amigos y eso es una gran representación de violencia”* (V12PiEd E2).

A su vez, el “**reírse de los otros**” (Figura 48), representa la violencia en la escuela cuando se presentan acontecimientos como la “burla” y el “voleo”.

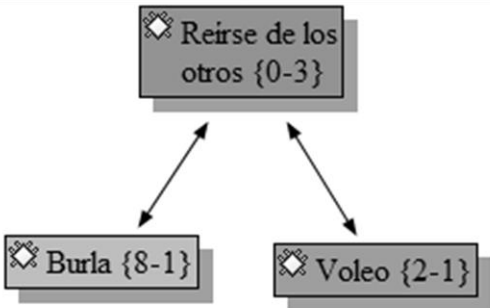


Figura 48. Categoría Axial. Violencia en la Escuela. Reírse de los otros

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

Reírse de los otros, es una situación que se presenta en la escuela cuando hay situaciones donde los actores narran el poder “*burlarse de sus víctimas cuando se presenta alguna situación bochornosa o penosa que dejan a estas en ridículo frente a sus compañeros*” (Sierra, 2009).

Para los niños y las niñas la burla pretende humillar al otro, se trata de una acción que menosprecia y ridiculizan a otros compañeros, cuando esto se presenta es por burlas sobre su aspecto físico, por “defectos” u otras posibilidades, y esto no es agradable, genera daño emocional por la producción de miedo ante estas situaciones desagradables y ofensivas que creen imposibles de evitar.

“*uno hace voleo cuando alguien está haciendo cosas o sólo por joder... a veces por los defectos físicos o las características, eso ya no se puede quitar del colegio porque no es nuevo, eso es viejo como costumbre ya, pero a mí no me gustaría que me pasara porque es desagradable y lo ofenden a uno por medio de la burla*” (M14PiKa E1). Esta manifestación de violencia en la escuela puede ser resuelta efectivamente por los niños y niñas involucrados, algunas veces con la asistencia de los profesores. Sin embargo, cuando son repetitivas o prolongadas, amenazan o resultan en violencia.

4.2.6. De la violencia en la comunidad categorías axiales

En este capítulo se generarán categorías axiales que serán construidas mediante el establecimiento de relaciones entre los códigos abiertos, se muestra el proceso de integración de los datos elaborado a partir del proceso interpretativo.

Para el desarrollo del capítulo se han tenido en cuenta criterios de (Strauss A. , The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research., 1987), según los cuáles se analizan las categorías axiales para que la categoría selectiva que emerja sea central, aparezca con frecuencia en los datos brindando una explicación lógica y consistente a la realidad social de la violencia en el ámbito de la comunidad.

Los niños y las niñas reconocen la violencia en la comunidad a través de diferentes eventos, manifestaciones o expresiones.

El primero de ellos es la “**Intimidación por grupos armados**” (Figura 49) donde se evidencia según los niños y las niñas en situaciones en las que se ataca la integridad física y/o moral de las personas como “secuestro” y “extorcionismo” donde usualmente se refleja el “disparar y robar”. Según los relatos de los niños y niñas los perpetradores son quienes conforman “grupos que roban” o grupos que están al margen de la ley y que afectan a la comunidad cuando hay posibilidad de “entrarse la guerrilla”.

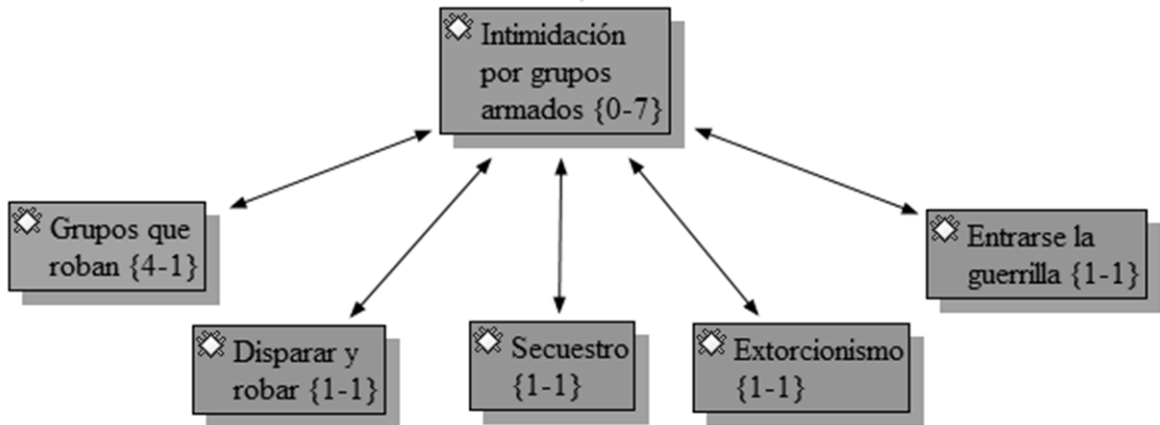


Figura 49. Categoría Axial. Violencia en la Comunidad. Intimidación por grupos armados

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

La intimidación se entiende como: “*el uso intencional de la fuerza no ocasional sino mantenida en el tiempo con el objetivo de generar impacto negativo en la víctima...*” (Cuevas, Hoyos, & Ortiz, 2009), los niños y las niñas visualizan la intimidación como una manera de amenaza física, se presenta en “grupos que roban” cuando hay apoderamiento de bienes ajenos empleando para ello la intimidación como hecho violento, en este caso la amenaza se entiende como una intimidación hacia la víctima para conseguir el objetivo del robo. El código abierto “dispara y robar” es un tipo de robo en el cuál el autor del delito causa la intimidación en la víctima mediante la utilización de armas u otros instrumentos, armas con las que hiere y perjudica el cuerpo humano.

La intimidación por grupos armados aparece en el código “Secuestro”, un acto que tiene como fin privar de la libertad a otra persona, generalmente para doblegar su voluntad y así obtener que responda a los intereses del intimidador. La intimidación aparece en el “extorcionismo” ya que con esta acción, los niños y las niñas relatan “*con la extorsión lo que ellos quieren es que mi papá hiciera lo que ellos querían a través del miedo que ellos le*

provocaban” (V14PiYer-T1Ar), presentándose aquí la intimidación como medio para obligar a una persona a realizar una actividad con la intención de producir un perjuicio. Algunas veces la intimidación se presenta cuando se prevén ataques hacia el municipio evidenciado en expresiones como “Entrarse la guerrilla²¹”, aquí los niños y las niñas en sus relatos demuestran la intimidación que les produce el percibir la presencia de estas manifestaciones de violencia, causando un profundo daño ya que se observan tensos y manifiestan tener miedo.

Los niños y niñas cuando son intimidados se vuelven más propensos a desarrollar comportamientos antisociales, participar en actos de vandalismo y experimentar con drogas, el daño es notorio e imborrable en los niños y niñas, *“el niño que padece de intimidación resulta dañado, no es un enfermo mental, sino la víctima de un daño que procede de la violencia”* (Cuervo, 2008).

En este sentido, la intimidación se produce cuando hay presencia de poder en la comunidad, los niños se sienten indefensos ante el daño que producen los grupos armados; grupos que vulneran y afectan la estabilidad de los niños y las niñas. Así, la categoría axial “intimidación por grupos armados” expresa el sufrimiento que ocasiona la intimidación afectando todas las dimensiones que soportan su vida en comunidad incluyendo los ámbitos familiar y escolar: *“la guerrilla cambió nuestras vidas, yo estaba muy pequeño y me acuerdo mucho... a mi papi lo dejó invalido la guerrilla y eso cambió la vida de todos los de mi casa, ellos se llevan nuestros sueños, todavía sufrimos ello todos los días en Colombia matan, secuestran, roban... dicen que están alrededor del Pital... uno vive asustado”* (V12PiEd-T2Pf).

²¹ Guerrilla colombiana, tuvo origen el 9 de abril de 1948, cuando fue asesinado el líder y caudillo del partido liberal, Jorge Eliécer Gaitán, ese hecho fue el detonante para que explotara abiertamente el odio partidista. La guerrilla es un movimiento armado, un grupo de personas armadas que luchan contra un enemigo, mediante ataques por sorpresa, emboscadas y tácticas similares.

Los niños y las niñas reconocen la violencia en la comunidad a través de la categoría axial **“Lastimar con la palabra”** (Figura 50). Esta categoría, da cuenta de actos de violencia en la comunidad que surgen en las interacciones mediante el uso del lenguaje verbal que lastiman a las personas al “agarrarse a patada o puño por groserías”, al mantener constantemente “discusiones” o al hacer “uso de la mentira”.

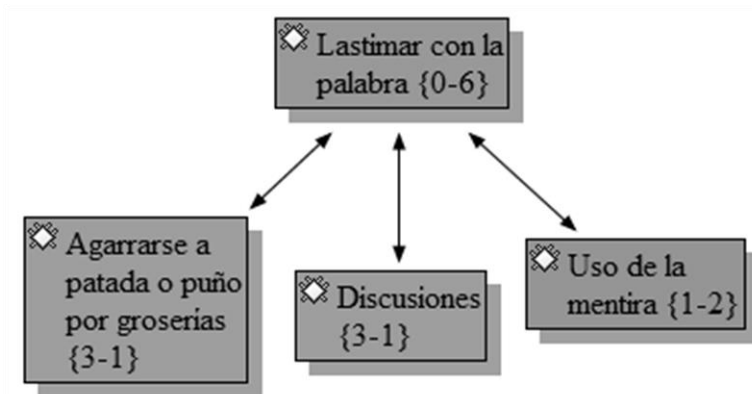


Figura 50. Categoría Axial. Violencia en la Comunidad. Lastimar con la palabra

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

El significado del verbo “lastimar”, hace referencia a la acción de herir o provocar un daño (RAE, Diccionario de la RAE, 2015) . El daño, causa perjuicio, molesta o dolor para los niños y las niñas por eso esta categoría en donde está presente las groserías, las mentiras o las discusiones en las actuaciones de los actores a quienes les causa sufrimiento en la esfera psicológica y moral, un perjuicio emocional y afectivo que deteriora la autoestima y la convivencia a nivel comunitario.

Para los niños y las niñas cuando las palabras lastiman rebajan el valor a un ser humano, - *“uno se siente menos que los demás cuando por ejemplo uno va por la calle y le dicen groserías, por eso es que discuten y a veces responden con pelea... cada vez que pasa eso uno se siente*

mal, por eso es que a uno le toca decir mentiras y eso sería otra cosa más de violencia en el Pital” (V13PiBra-T3Dr), estas palabras pueden causar heridas por un buen tiempo e incluso pueden terminar muchos sentimientos, acabar la autoestima haciendo a otras personas inferiores y sin valor frente a la comunidad.

Los niños y las niñas luchan con una variedad de sentimientos cuando se enfrentan con situaciones que llevan una carga emocional fuerte: -“en mi barrio, mis amigos todos hablan con groserías, y uno se acostumbra, aunque uno ya se cree que le dicen mierda y se va uno pa´ la casa aburrido y peor... la mamá es vaya yo no sé qué y haga esto... y eso daña mucho la mente de uno, a uno le duele... ¡pa que!” (V12PiMi- T4Jt).

Igualmente, se percibe la categoría “**cuerpo maltratado**” (Figura 51). Esta categoría da cuenta de la violencia directa que se presenta en la comunidad entre los hombres y las mujeres, está relacionada con la “amenaza de muerte”, “pegar patadas o puños”, con la agresión hacia las mujeres cuando “hombres le pegan a las mujeres” o cuando hay “violación sexual”

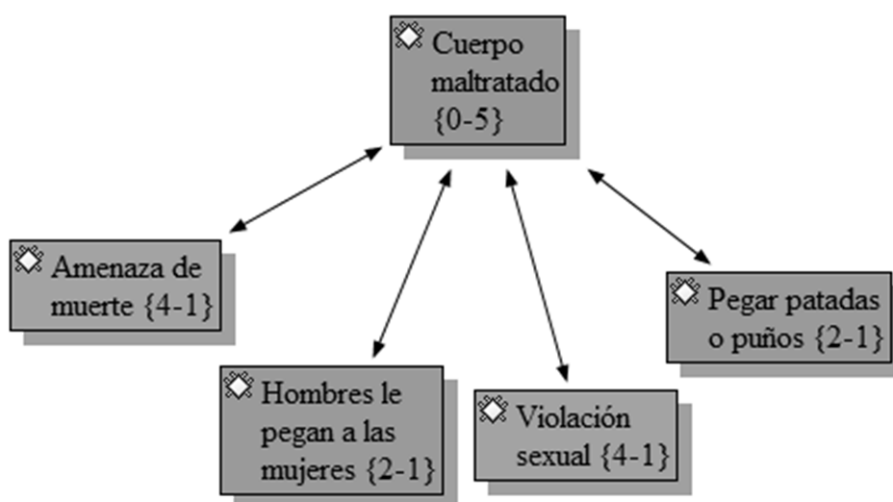


Figura 51. Categoría Axial. Violencia en la Comunidad. Cuerpo maltratado

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

La palabra cuerpo es de origen latín “corpus” refiriéndose a la figura del cuerpo humano que está formada por cabeza, tronco y extremidades, *“las representaciones sociales le asignan al cuerpo una posición determinada dentro del simbolismo general de la sociedad. Sirve para nombrar las diferentes partes que lo componen y las funciones que cumplen, hacen explícitas sus relaciones, le otorgan ubicación en el cosmos y en la ecología de la comunidad humana”* (Breton, 2002).

El cuerpo maltratado puede ser ejecutado por omisión, supresión o transgresión de los derechos individuales y colectivos de la víctima, haciendo *“uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra otra persona o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”* (OPS, 2003)

El cuerpo maltratado es definido por los niños y las niñas como conductas agresivas dentro de la comunidad, que dañan el cuerpo, alteran las emociones y el bienestar, demostrado esto en la “amenaza de muerte”, según el Derecho Penal se concibe como amenaza el dar entender a otro con actos o palabras que se le quiere hacer algún mal, el objetivo es infundir temor a la comunidad y según los niños y las niñas estas amenazas terminan ejecutándose: *-“Un día, yo estaba ahí en el parque, cuando el Registrador Ruben, el que se murió... fue amenazado que lo iban a matar ahí en el parque, por problemas de amor, a mí me dio miedo y me fui corriendo pero estuvo la policía y todo, a los pocos días lo encontraron muerto en su casa que queda cerca de la quebrada la Yaguilga”* (V12PiAgu -T2Pf)

Cuerpo maltratado aparece cuando los niños y niñas mencionan que los casos de maltrato ocurren frecuentemente cuando la víctima que es la mujer y el agresor que es el hombre: *“hombres le pegan a las mujeres”, “es que un día, yo estaba en el parque y el señor que vende*

conos le estaba pegando a una señora, parece ser que era la mujer... yo no sé qué había pasado pero eso le daba muy duro, le cogió el cabello y el pegaba patadas, pero mi mami dice que él la había violado sexualmente, pero ella me jaló y me llevo pa la casa, que no viera eso, el daño que él le hacía a ella” (M14PiKa E1-T2Pf).

La violencia es omnipresente en la comunidad en la que los niños y las niñas crecen, tienen sus raíces en cuestiones como las relaciones de poder asociadas al género en donde se presenta el cuerpo maltratado para ellos con las peleas, el uso de patadas o puños de hombres hacia las mujeres, el daño moral, incluso, es relacionado con la “violación sexual”.

La palabra violación es usada por los niños cuando describen algún tipo de fuerza externa que perjudica, se refieren a un hombre que conforma la comunidad y genera golpes a una mujer afectando su cuerpo, aunque una gran parte de la violencia permanece oculta.

La violencia puede tener consecuencias graves para el desarrollo del niño, sólo presenciar un hecho violento puede ocasionar gran daño y provocar diversidad de sentimientos y emociones. De acuerdo al Código Penal, la violación se clasifica como delito contra la honestidad y por lo general, envuelve odio, enojo y violencia. La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha definido la violencia contra la pareja (VCP) como cualquier comportamiento dentro de una relación íntima que causa daño físico, psíquico o sexual a los miembros de la relación (OPS, 2003).

“**Hacer el mal**” (Figura 52), es otra categoría axial que da cuenta de las respuestas violentas de las personas de la comunidad provocadas por el miedo que genera la agresión recibida, como la “muerte”, la existencia de “pandillas con armas” y el uso de la “venganza”.

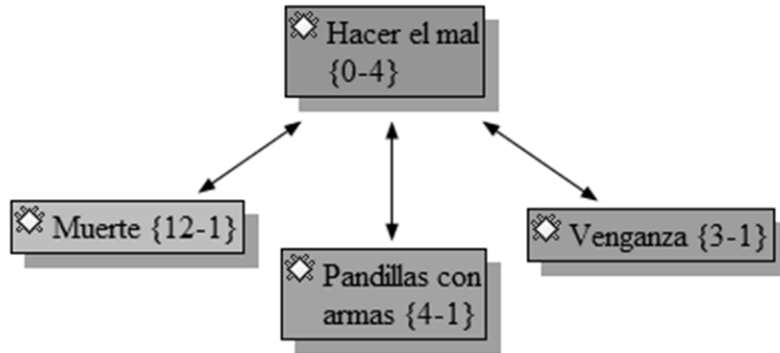


Figura 52. Categoría Axial. Violencia en la Comunidad. Hacer el mal

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

El término del mal se introdujo por Kant, que lo consideraba una perversión de la buena voluntad inherente al ser humano, luego Arendt figuró el mal así: *“el verdadero mal es aquel que nos remite a un horror inefable, cuando no podemos decir sino: Esto no debería haber sucedido”* (Arendt, 1963).

Para los niños y las niñas, hacer el mal es una condición negativa atribuida a las personas de la comunidad donde hay una afectación en hechos como la “muerte”; o donde hay grupos que actúan con maldad, es decir donde hay deseo de daño como un “grupo de pandillas con armas” o en la “venganza”. A través de estas definiciones, se denota la correspondencia entre lo malo y el desacato a la prohibición y el rechazo a la regla. En este orden de ideas, para los niños y las niñas quien es malo rompe con la autoridad representada en Dios y a la sociedad en discordancia al planteamiento de Arendt, para los actores no hay una actuación entro de las reglas del sistema al que pertenecen.

La tendencia de los niños y las niñas es describir el hacer el mal mediante relatos o dibujos de acciones donde interviene como elemento las agresiones físicas, donde los menores son víctimas de las manifestaciones de los grupos de pandillas que habitan las calles o en manifestaciones de venganza en un medio público, el mal es el término que usan cuando se

refieren al daño que se le haya causado a una persona, es un término que está rodeado y teñido de una connotación absolutamente negativos: -“*en mi barrio se viven muchas historias de violencia, la violencia es cuando uno ve peleas entre pandilleros o ellos lo joden a uno y dicen que uno se meta y le pasan navajas, ellos lo único que hacen es el mal para el pueblo y de paso lo tiran a dañar a uno*” (V12PiMi- T4Jt-T2Pf).

La categoría axial: “**Consumir droga**” (Figura 53). Esta tendencia contiene expresiones dichas por los niños y las niñas, tales como “drogas que han hecho el mal”, “meter vicio” y propicia el “golpear al otro por droga”.

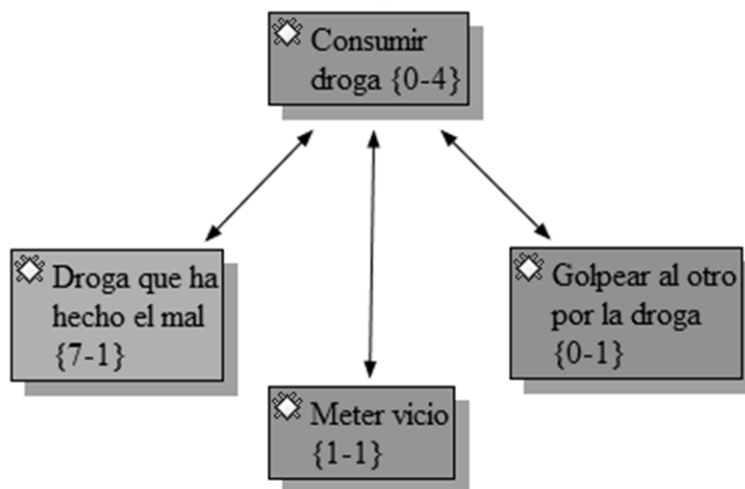


Figura 53. Categoría Axial. Violencia en la Comunidad. Consumir Droga

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la “Droga” como toda sustancia que, introducida en el organismo por cualquier vía de administración, produce una alteración, de algún modo, del natural funcionamiento del sistema nervioso central del individuo y es, además, susceptible de crear dependencia, ya sea psicológica, física o ambas.

Consumir drogas constituye en el municipio de El Pital, una de las principales preocupaciones de los niños y las niñas, ellos manifiestan que su consumo influye en situaciones psicológicas tales como la baja autoestima, la desopresión, el aislamiento, problemas de identidad, conductas rebeldes, impulsividad, problemas mentales y conflictos sociales, así fue manifestado por los niños y las niñas, mediante una exposición sobre violencia en la comunidad: *“Los hechos que se vienen presentando en los últimos días frente a una problemática, los jóvenes de nuestro municipio y sus alrededores buscan una salida a los problemas que surgen diariamente en sus vidas... Los jóvenes de nuestro municipio se ven demasiados afectados e influenciados de personas que lo único que quieren es hacer el mal para la sociedad, aquellos que los motiva a consumir drogas. Dándoles este producto como una salida más para todos sus problemas llevando así a cabo unas locas y descabelladas ideas y a lo largo de la vida se convierten en un problema para ellos y sus familias. Destrozando su vida y obteniendo esta arma peligrosa para la salud, lo que perjudica a la comunidad, dotando a todos inclusive a los niños a ser rebeldes, a tener problemas y a crear peleas en la comunidad y acuden a robar o a matar hasta incluso perder su vida”* (V14PiYer, M14PiJe, V12PiDa- T2Pf). Ellos, asimilan la situación por la que pasan el grupo de personas que las consume, reconocen la violencia en la comunidad al **“consumir drogas”**, en relatos como: *“yo me siento mal, porque uno pasa por ahí, y pues yo veo, que hay unos enmarihuanaados, se metieron en el puente de la Yaguilga y viven muy mal, ese vicio les hace mucho daño, cuando se les acaba pelean con otros, andan como idos”* (V12PiEd-T3Dr).

Para los niños y las niñas, al consumir drogas se origina diversas enfermedades, daños o perjuicios para la salud, expresan que aquellos que las consumen suelen padecer una amplia gama de trastornos psicológicos, como estados de ánimo negativos e irritabilidad y actitudes defensivas, demás, describen que en su comunidad los adictos a drogas, con frecuencia se ven

envueltos en agresiones que provocan el desorden público y conflictos. Relatan, que las personas que consumen droga lo han hecho para huir a sus problemas, es decir, recurren a las drogas como “solución” a un problema y en ocasiones algunos niños manifestaron que han optado por tomar la decisión de consumo, pero aceptan que esto genera daño para ellos y para la sociedad en general.

La categoría “**Daño ambiental**” (Figura 54) se constituye como un hecho de violencia hacia el medio ambiente que afectará a todas las personas de la comunidad.

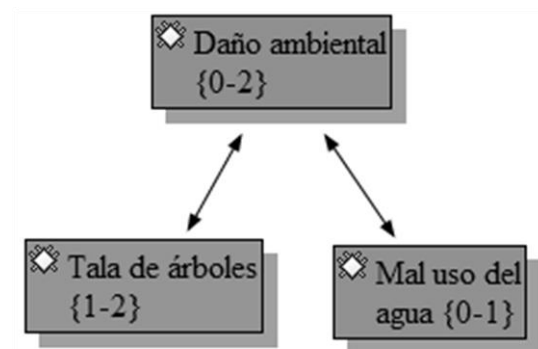


Figura 54. Categoría Axial. Violencia en la Comunidad. Daño ambiental

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

El daño ambiental se refleja en la tala de árboles, el proceso provocado generalmente por la acción humana, en el que se destruye la superficie forestal. Para los niños y las niñas este es un grave problema que afecta a todo el planeta, por medio de esta categoría representan el daño de la tala indiscriminada de árboles que conduce al fenómeno de la deforestación del municipio, el daño que ha causado el hombre sobre la naturaleza, principalmente debido a las talas realizadas

en la actualidad por la construcción de hidroeléctricas como el Quimbo²², así como la desaparición de la quebrada que suministra el agua para las personas de El Pital, la quebrada la Yaguilga, *“el problema es que ahora hay otra represa, el quimbo, hay mucha tala de esos árboles, cada día nos están martillando más a nosotros, pobrecitos nosotros se nos seca la quebrada y nos quedamos sin agua para tomar, bañarnos y todo eso”* (V12PiEd- T4Jt) y consideran que estas actuaciones del ser humano son malas con expresiones como *“Que no usen mal el agua, eso es malo”* (V13PiCar-T5Cj), de acuerdo con lo anterior se identifica sentimientos de desconcierto y nostalgia, por una parte producto de la incapacidad para prevenir este tipo de situaciones y fortalecer el medio ambiente.

En esta perspectiva también se inscriben los daños ambientales, entendidos como *“toda acción, omisión, comportamiento u acto lícito o ilícito, ejercido por un sujeto físico o jurídico, público o privado, que altere, menoscabe, trastorne, disminuya o ponga en peligro inminente y significativo, algún elemento constitutivo del concepto ambiente, rompiéndose con ello el equilibrio propio y natural de los ecosistemas y sus principios rectores de autorregulación y auto perpetuación”* (Chacón, 2015).

Los niños y las niñas describen un daño ocasionado por el uso inadecuado de la tierra y las fuentes de agua, especies de fauna y flora extinguidas o en riesgo de extinción y reservas

²² El Proyecto Hidroeléctrico **El Quimbo** construido por Emgesa se encuentra localizado al sur del Departamento del Huila entre las Cordilleras Central y Oriental. Está localizado a unos 1.300 m aguas arriba de la confluencia del Río Páez con el Río Magdalena. Sus obras fueron oficialmente inauguradas el 25 de febrero de 2011 en presencia del Presidente Juan Manuel Santos.

naturales invadidas, éstos son algunos de los impactos que la guerra ha causado en el medio ambiente.

4.2.7. Categorías emergentes

Esta investigación permitió descubrir y verificar teoría emergente que explica los fenómenos bajo estudio a partir de un proceso de recolección y análisis de datos sistemático y en relación recíproca, ayudando a considerar alternativas de significado en torno a los fenómenos estudiados.

Strauss & Corbin (1998) la definen como una teoría derivada de datos que son recopilados de manera sistemática y analizados a lo largo del proceso de investigación. A continuación se describen los códigos:

La violencia no solo se manifiesta en eventos que ocurren en el interior de la familia, ocurre también en eventos que ocurren en el entorno de la familia, lo que conduce a una categoría emergente de violencia en la familia. “**Pobreza y Necesidades**” (Figura 55) describe la violencia hacia la familia, una violencia generada por el gobierno colombiano y la sociedad en general.

“Pobreza y necesidades”, es una categoría que evidencia la vulneración de derechos como la alimentación “nosotros aguantamos hambre”, el derecho a la salud “mala atención médica por falta de plata”, el derecho a la vivienda “no tenemos donde vivir” y la obligación al trabajo “me tocó trabajar”.

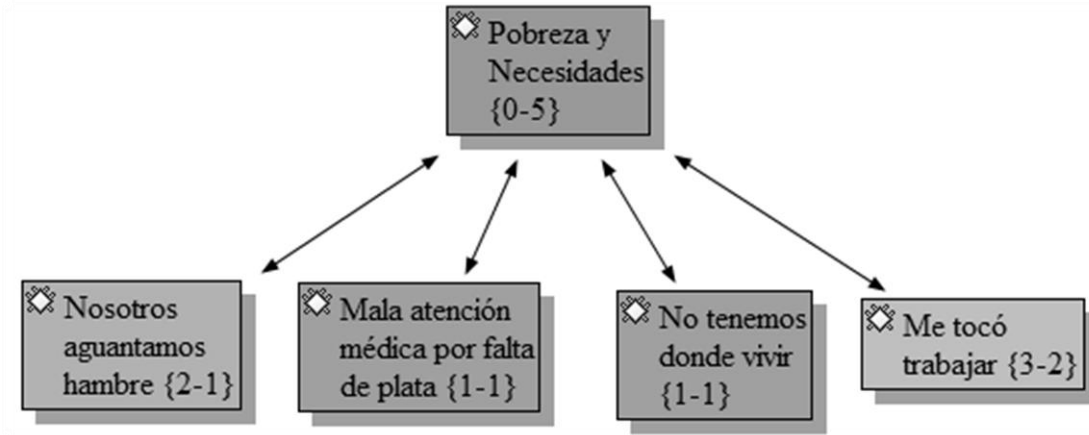


Figura 55. Categoría emergente. Pobreza y Necesidades hacia la familia

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

La pobreza es una forma de vida que aparece cuando las personas carecen de los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades básicas. Esta condición, los niños y las niñas la caracterizan por deficiencias en la alimentación, por la escases de recursos necesarios para su educación y por no poseer una vivienda que reúna los requisitos básicos para desarrollarse correctamente.

La pobreza que viven las familias producen gran daño hacia los niños y las niñas, hay casos de desnutrición donde el concepto de daño se vincula al deterioro físico, reconocen como derechos fundamentales la adquisición de una vivienda, de salud, de alimentación, de un salario igualitario para sus padres y de su educación, derechos de los cuáles algunos expresan que han sido privados, reconociendo ahí un profundo daño moral.

La constitución política de Colombia define como “*derechos fundamentales de los niños la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. ... Los derechos de los*

niños prevalecen sobre los derechos de los demás” (Art. 44, 1991), los niños y las niñas reconocen en la pobreza y necesidades la carencia de alimentos en su diario vivir, el pésimo servicio de salud, el no tener vivienda y la obligación en la cual se ven expuestos para trabajar a su corta edad incidiendo negativamente al común funcionamiento de sus actividades escolares.

–“lo que pasa es que nosotros no tenemos lo necesario, como comida o al menos una casita donde vivir, por eso es que hemos tenido mucha violencia en mi familia. Yo a veces me pongo a llorar cuando veo como sufrimos, hasta la salud un día a nosotros tampoco nos atendieron, a mí y a mi hermanito, no pudimos hacer nada, somos totalmente pobres” (M14PiJe-T2Re). Se evidencia en los relatos, que esta manifestación genera dolor a los niños y las niñas sobre el cuerpo y lo que significa ser maltratado, a consecuencia de esta acción que los afecta hay daño y es notoria la falta de protección y ayuda que sufren los actores.

La pobreza también se presenta como manifestación de violencia hacia la comunidad (Figura 56), hay casos de desnutrición donde el concepto de daño se vincula al deterioro físico, reconocen como derechos fundamentales la adquisición de una vivienda, de salud, de alimentación, de un salario igualitario para sus padres y de su educación, derechos de los cuáles algunos expresan que han sido privados, reconociendo ahí un profundo daño moral: *“los daños morales son aquellos que causan sufrimiento en la esfera psicológica y moral de las personas, sus familiares o personas cercanas” (CIDH, 2005).* Lo anterior evidenciado en relatos como: *“la vida no ha sido fácil, la violencia no sólo por la desnutrición de los niños en El Pital, sino también, la falta de una casita donde vivir para muchas familias, cuando los niños no poder estudiar a veces porque no tienen que comer o les toca trabajar como V12PiDa-T4Cr... no todo ha sido fácil, eso causa sufrimiento, tristeza, heridas en mi vida, la pobreza que vivimos igual que muchas familias” (M14PiFer- T4Jt)*



Figura 56. Categoría emergente. Pobreza y Necesidades hacia la comunidad

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio

Otra categoría emergente que se halló en este proceso de investigación en los niños y las niñas respecto a la violencia en la comunidad, es el percibir una violencia cultural, una violencia que ha sido naturalizada, para ello se ha identificado un código in vivo **“yo sólo he vivido la violencia”** (Figura 2), en relatos como: - *“No que eso de que hablan de que paz, paz, paz, y uno no ve nada, de eso no hay nada o es muy poquito, además no hay, yo sólo he vivido la violencia”* (V12PiMi- T1Ar), también, los actores argumentan que **“uno ve la violencia en todo lo que uno hace”**: - *“La paz es muy difícil representarla, he vivido mucha violencia que la paz se me ha olvidado o nunca la conocí, uno ve violencia en todo lo que uno hace, eso me da miedo”* (M14PiFer- T1Ar).

Además, otra categoría emergente se refiere a los actores que ven la violencia a toda hora, relacionan las armas con Colombia afirmando que **“yo sólo he vivido la violencia”** (figura 57): - *“Cuando yo miro un arma, veo a Colombia, porque uno siempre se sienta a ver televisión y mira muertes y muertes, luego en el mismo pueblo la policía con armas y hasta en las casas, uno se pone a ver y dice la paz la buscan con pistolas, machetes, etc.”* (M14PiKa- T1Ar).

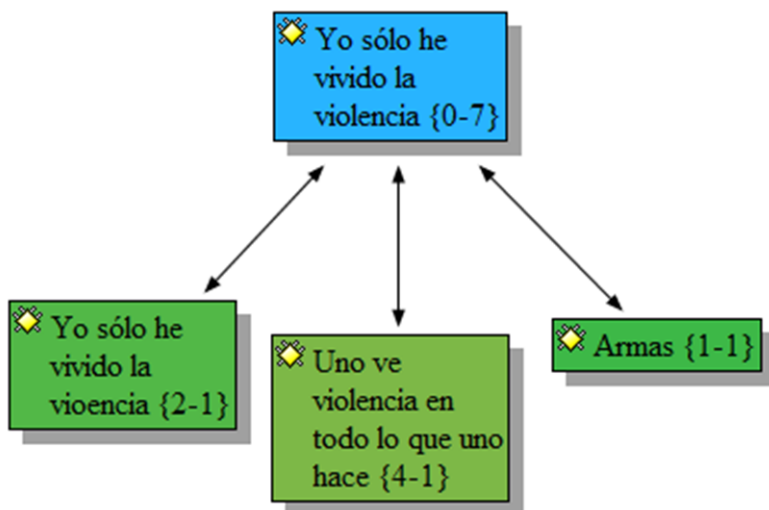


Figura 57. Categoría emergente. Yo sólo he vivido la violencia, hacia la comunidad

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

La violencia “*está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones afectivas, semánticas y mentales están por debajo de sus realizaciones potenciales*” **Fuente especificada no válida..** Galtung ha logrado desmitificar la violencia como una esencia natural del ser humano, es decir, la violencia está generada por las personas y son las personas quienes la utilizan.

Yo sólo he vivido la violencia es una categoría axial que manifiesta la violencia hacia la comunidad, cuando los niños y las niñas expresan “uno ve violencia en todo lo que uno hace”, demostrando que la violencia es un fenómeno acerca del cual todos tienen intensas vivencias y por ello es parte de la experiencia cotidiana. La violencia es un fenómeno sobre el cual los niños y las niñas experimentan muchas vivencias, los rodea y no la hacen invisible, la relacionan con sus interacciones diarias: -“*Porque en el mundo hay más guerra que paz, eso lo vemos a diario por la televisión, en nuestra casas, en la escuela, en los barrios, cuando uno va por las calles, a*

toda hora... o es que, también hemos tenido muchas cosas de violencia en todo, hasta en nuestro mismo pueblo” (V12PiDa- T1Ar).

Los niños y las niñas reconocen el estado de violencia en aspectos como la cultura y la estructura de la sociedad, “yo sólo he vivido la violencia” aparece en la percepción que tienen ellos sobre el estado actual del orden social establecido por policía y los soldados, lo realizan a través del uso de armas fuego, para ellos un arma es una herramienta de agresión, una amenaza y símbolo de la violencia, hiere y destruye. Consideran que a su alrededor, en su barrio, municipio y comunidad observan a diario la violencia. Los niños y las niñas relatan que son expuestos excesivamente a la violencia en la televisión, es por ello que tienen a ser agresivos y genera en ellos problemas emocionales, de comportamiento y de aprendizaje.

En consecuencia, manifiestan que sólo han vivido la violencia en el corto periodo de sus vidas: -“...he vivido mucha violencia que la paz se me ha olvidado o nunca la conocí”

(M14PiFer- T1Ar), “estamos acostumbrados a ver mucha violencia en todo lo que hacemos, la violencia está en todo lo que vemos, lo que oímos y lo que nos dicen” (M12PiKar- T1Ar).

Violencia que se manifiesta en todas las conductas o situaciones de su diario vivir que les hacen daño, les afectan de la manera que limitan sus potencialidades presentes o las futuras.

4.3. Texto Comprensivo

4.3.1. De las categorías axiales de Paz a la categoría selectiva

En éste capítulo se abordará los diseños lógicos, sistemáticos y explicativos; fundados en una “teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (Strauss & Corbin, Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y

procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada, 2002). Abric es tomada como referente con el fin de construir la representación social de paz en cada uno de los ámbitos de estudio, siendo ella quien planteó la teoría del núcleo central: *“una representación hay elementos de naturaleza disímil, un núcleo central y elementos periféricos”* (Abric, 1976). La estructura del contenido de las representaciones en un sistema central y un sistema periférico hace que al mismo tiempo sean *“estables y móviles, rígidas y flexibles, consensuadas pero también marcadas por diferencias entre los sujetos. El núcleo está compuesto por uno o por unos pocos elementos cognitivos que son responsables de la estabilidad, la rigidez y el carácter consensual de la representación, son innegociables”* (Kornblit, 2007).

La categoría central tiene un importante poder analítico, dado que permite reunir las categorías para formar un todo explicativo al tiempo que permite informar acerca de la variación entre las categorías (Strauss & Corbin, Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada, 2002). La categoría central se obtiene luego de un proceso de integración en un esquema conceptual de todas las categorías axiales, de esta manera se identifica e interpreta la Representación Social que las niñas y los niños de 12 a 14 años de edad, escolarizados, del municipio de El Pital, tienen sobre la paz.

Con relación a lo anterior, este capítulo muestra un modelo conceptual para explicar la organización de la representación social de paz a partir de dos sistemas: el núcleo central denominado: EXPERIENCIAS EMOCIONALES POSITIVAS y el sistema periférico que lo compone (Figura 58).

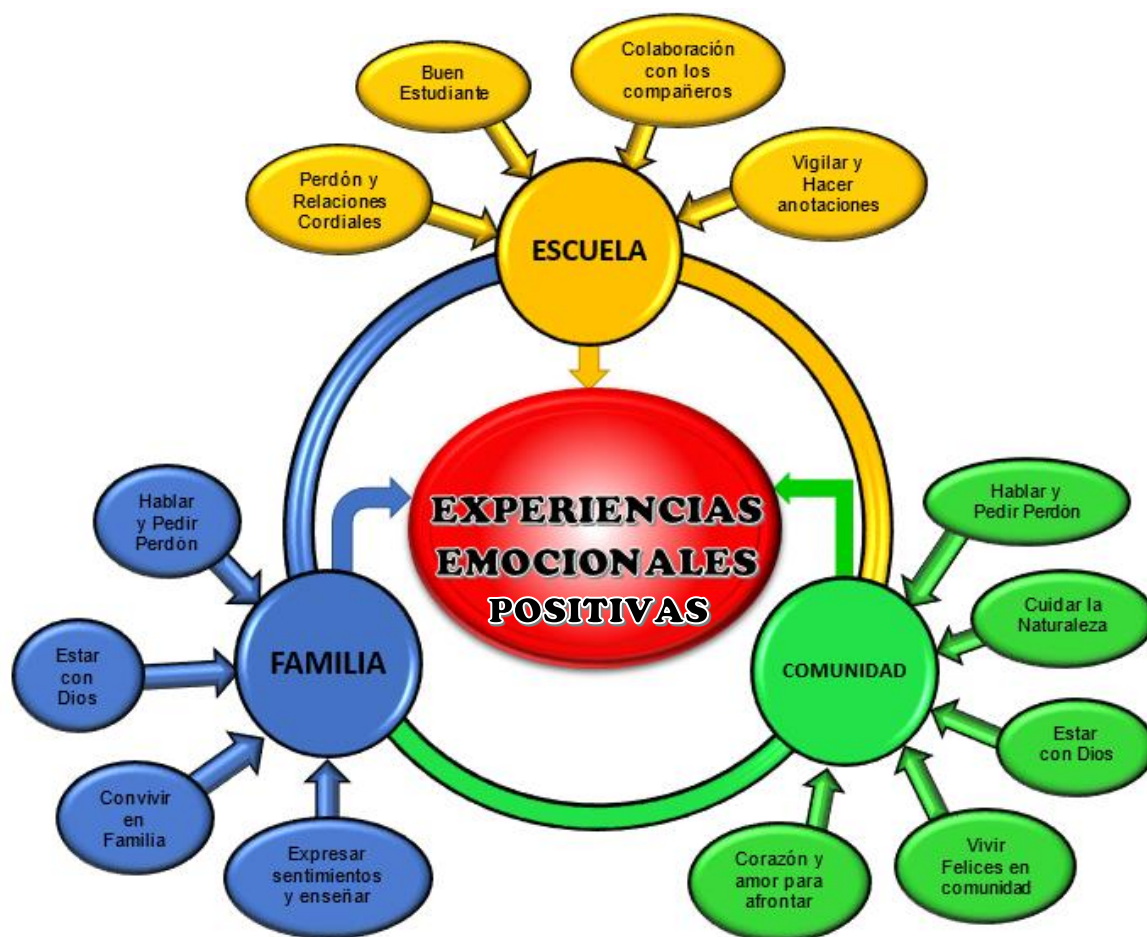


Figura 58. Núcleo Central de RS de Paz

Fuente: Elaboración de Arrigui y Arrigui (año 2015)

En la figura 58 se ilustra la representación social de paz en cada uno de los ámbitos desde sus tres dimensiones: un núcleo central, un sistema de categorización y un conjunto de informaciones, actitudes y creencias en torno a ese núcleo. El núcleo es el elemento central que da estructura y estabilidad, por eso se dice que es un núcleo organizador, lo constituye los elementos que se consideran esenciales siendo el resto periféricos.

Las Experiencias Emocionales son el aspecto fundamental de la representación social en los tres ámbitos familia, escuela y comunidad. Este núcleo central está caracterizado por su

estabilidad y su función de integración de todas las categorías axiales y cohesión con relación a los demás elementos de las representaciones sociales de los niños y las niñas.

Este núcleo central EXPERIENCIAS EMOCIONALES POSITIVAS, está constituida por varios elementos que en la estructura de la representación ocupan una posición privilegiada dándole significado. Los elementos periféricos se organizan alrededor del núcleo central, están en relación directa con él, es decir, su presencia, su valor y su función están determinados por el núcleo. Constituyen lo esencial del contenido de la representación, su lado más accesible, pero también lo más vivo y concreto desde los relatos de los niños y las niñas.

Las representaciones sociales como forma de conocimiento aluden a un proceso y a un contenido. En tanto *proceso* de las RS refiere a una forma particular de adquirir y comunicar conocimientos. Como *contenido*, a una forma particular de conocimiento, que constituye un universo de creencias en el que se distinguen tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación **Fuente especificada no válida..**

A continuación se enseña la estructura de la representación social de paz en cada ámbito:

4.3.1.1. Estructura de la Representación Social EXPERIENCIAS EMOCIONALES POSITIVAS en el ámbito de la Familia

La familia como institución básica de la sociedad, es abordada desde diferentes perspectivas disciplinarias debido a su directa vinculación con el despliegue de potencialidades que un ser humano es capaz de lograr en la vida. El estado emocional de una persona se determina por las relaciones familiares, la forma en que percibe el mundo y en esa percepción que se tiene del mundo las RS juegan un rol fundamental.

En la (Figura 59) se ilustra el núcleo central de la representación social de la paz en la familia: EXPERIENCIAS EMOCIONALES POSITIVAS y parte del sistema periférico que lo compone (actitud e información), El campo afectivo es agrupado para orientar las conductas decisivas e implicaciones de los niños y las niñas.

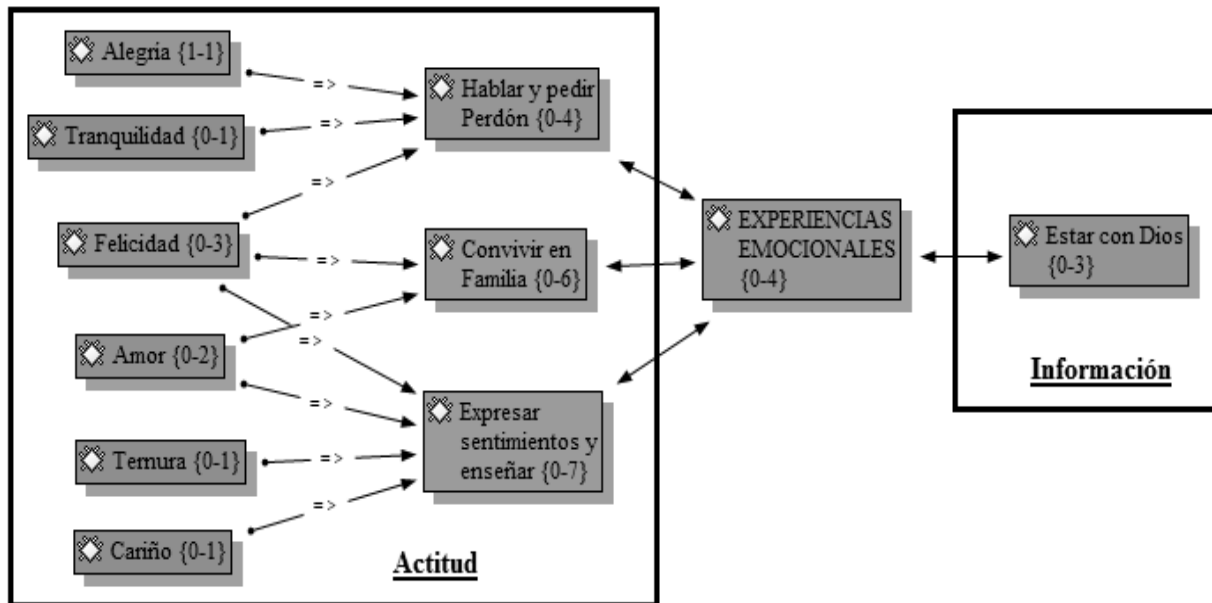


Figura 59. Componente actitudinal e informacional de la RS de Paz en la Familia

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

El núcleo central EXPERIENCIAS EMOCIONALES POSITIVAS, se muestra como representación social de paz en el ámbito familiar.

La paz en la familia relatada por los niños y las niñas se presenta cuando se pide perdón ante alguna falta cometida o a través de la convivencia familiar: -“*Cuando uno tiene algún problema con algún familiar hay paz cuando se pide perdón, cuando se comparte en alguna reunión, así uno se siente feliz y hay paz*”. (M13PiDi-T5Cs)

La emoción es uno de los aspectos centrales y omnipotentes de la experiencia humana. Las emociones tienen muchas facetas, implican el sentimiento y la experiencia, la fisiología y el comportamiento y también las cogniciones y conceptualizadas. **Fuente especificada no válida.** Las emociones se desencadenan por cogniciones más o menos conscientes. La mayoría de los que estudian emociones, están de acuerdo en que las emociones tienen una dimensión cognitiva, puesto que implican pensamientos que los justifican y en consecuencia de algún nivel de conciencia. Según Ortony y colaboradores para que una emoción se produzca, es necesario que el individuo codifique una situación de una manera específica. De modo que:

“...si una emoción como la congoja es una reacción ante un acontecimiento indeseable, el acontecimiento en sí mismo tiene que ser interpretado como indeseable y, puesto que interpretar el mundo es un proceso cognitivo, las condiciones desencadenantes de las emociones incorporan las representaciones cognitivas que resultan de tales interpretaciones”. **Fuente especificada no válida.**

Para ilustrar las Experiencias emocionales producidas por la paz a los niños y a las niñas en el ámbito familiar, siguiendo a Moscovici, a continuación se estudian los componentes de esta representación social:

- Dimensión actitudinal

La actitud es el elemento afectivo de la representación. Se manifiesta como la disposición más o menos favorable que tiene una persona hacia el objeto de la representación; expresa por tanto, una orientación evaluativa en relación con el objeto del núcleo central de la representación social: Experiencias Emocionales Positivas.

Experiencias emocionales se refleja en su dimensión actitudinal en la categoría “hablar y pedir perdón” mediante expresiones que otorgan alegría, tranquilidad y felicidad. Los niños y las niñas manifiestan que en ocasiones cuando han hecho el mal, esta categoría funciona para el perpetrador y la víctima, la persona que ha sido lastimada está motivada a reparar la relación con la persona que la lastimó: *“a veces yo le contesto mal a mi mamá pero yo le hablo y le pido perdón por lo que he hecho y eso provoca en mi mucha felicidad, mi mami se pone tranquila y ella se le olvida lo que pasó”* (M12PiKar-T3Rd).

Así mismo, en las categorías “convivir en familia” y “expresar sentimientos y emociones”, son detonadores de expresiones como amor, ternura y cariño dentro del vínculo familiar, los niños y las niñas reconocen la veracidad de los sentimientos de sí mismos y de otras personas en la comunicación dentro de la familia, haciendo que el núcleo Experiencias emocionales positivas se enriquezca de contenido.

- Dimensión Informativa

La información concierne a la organización de los conocimientos que los niños y las niñas tiene sobre la paz en la familia, la información que tiene que ver con: **las creencias religiosas.**

Las creencias religiosas son descritas por los niños y las niñas en esta investigación como aquellas experiencias donde encuentran la paz como solución a sus problemas o refugio en los momentos difíciles. Las creencias religiosas son representaciones que expresan la naturaleza de las cosas sagradas y las relaciones que mantiene, bien entre sí, bien con las cosas profanas. Todas las creencias religiosas presentan como característica común idéntica una clasificación de las cosas reales o ideales en dos clases, dos géneros opuestos, delimitados por lo profano y lo

sagrado. **Fuente especificada no válida.** Para los niños y las niñas la paz está con Dios, a través de los ritos religiosos y las cercanías a través de la oración.

- Campo Representacional Positivas

Respecto al campo representacional, siendo este el tercer elemento constitutivo de la representación social y hace referencia a la ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido del núcleo central EXPERIENCIAS EMOCIONALES POSITIVAS como representación social de paz en la familia. Este contiene elementos actitudinales e informacionales y a partir de allí, los niños y las niñas han elaborado el campo representacional observado en la (Figura 60) con una ordenación interna y el orden jerárquico de sus elementos.

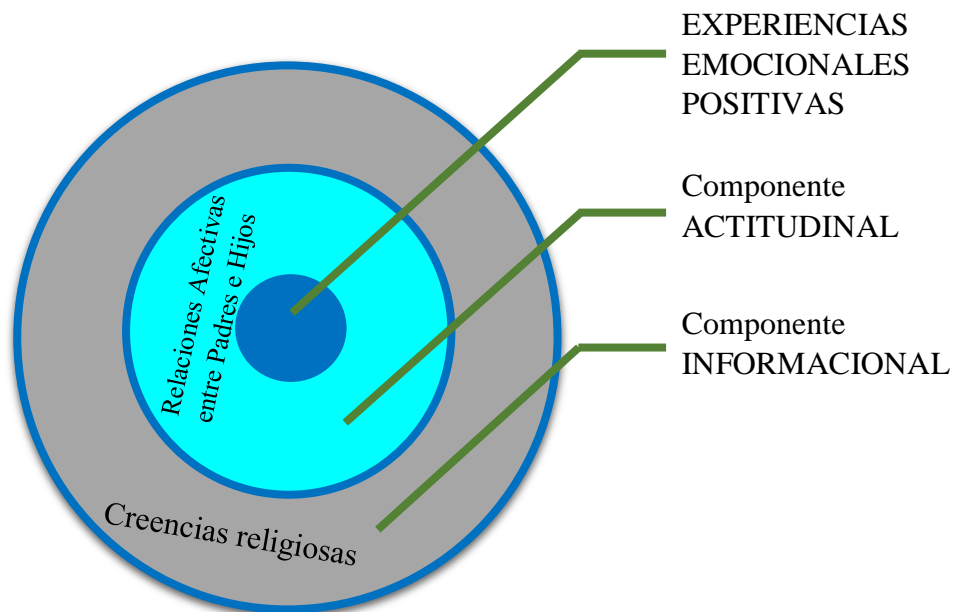


Figura 60. Campo de representación de RS de Paz en la Familia

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

Las Experiencias Emocionales aparecen como una representación social de paz, esta es apoyada en las nociones de relaciones afectivas que tienen los niños y las niñas, destacando primero el vínculo afectivo. El campo representacional se diseñó de acuerdo al núcleo central que es la parte elemental y sólida, seguida del componente afectivo y por último el componente informacional.

Estructura de la Representación Social de la Paz EXPERIENCIAS EMOCIONALES POSITIVAS en la Escuela entendida como la comunidad educativa específica que como órgano se encarga de la educación institucionalizada. La escuela es considerada como la forma de vida de la comunidad, es decir, la escuela trasmite aquellos aprendizajes y valores que se consideran necesarios para la comunidad y que llevan a los alumnos a utilizar y mejorar sus capacidades en beneficio tanto de la sociedad como en el suyo propio. **Fuente especificada no válida..**

A continuación se evidencia el núcleo central de la representación de paz EXPERIENCIAS EMOCIONALES POSITIVAS (Figura 61), junto al componente actitudinal e informacional. En esta RS es evidente que los niños y las niñas proporcionaron menor información sobre paz en el ámbito de la escuela.

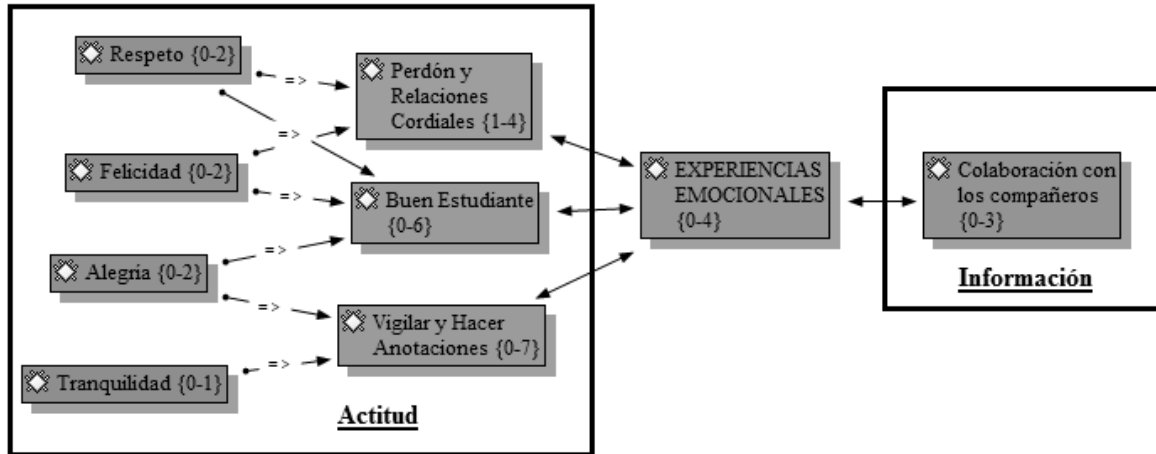


Figura 61. Componente Actitudinal e Informativo de las RS de la paz en la escuela

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

Las EXPERIENCIAS EMOCIONALES POSITIVAS, es el núcleo central que se muestra como representación social de paz en el ámbito de la escuela.

En la etapa escolar se desarrolla un proceso de socialización, donde las emociones juegan un papel importante en el estudio y aprendizaje, los niños y las niñas relatan que estados anímicos como la alegría, el entusiasmo o el coraje los impulsan con la energía emocional adecuada para llevar adelante con eficiencia cualquier proceso de aprendizaje.

La incorporación de experiencias emocionales en el estudio, así como la incorporación de las teorías motivacionales son, quizás, los aspectos que mejor sintetizan la educación en la escuela **Fuente especificada no válida.**

Para ilustrar las Experiencias emocionales producidas por la paz a los niños y a las niñas en el ámbito escolar, siguiendo a Moscovici, a continuación se estudian los componentes de esta representación social:

- Dimensión actitudinal

La dimensión afectiva y emocional que engloba los sentimientos y, en general, las reacciones afectivas que produce las Experiencias emocionales positivas en el ámbito escolar, está dada en las **Relaciones entre estudiantes – docentes**.

La dimensión actitudinal que se produce al realizar una actividad constituye otro de los pilares fundamentales que los niños y las niñas relatan y dan sentido y significado a la RS de paz, evidencia una conducta hacia la consecución de metas emocionalmente deseables y adaptativas.

En las categorías “perdón y relaciones cordiales”, “buen estudiante” y “Vigilar y hacer anotaciones” hace emerger valores como respeto, felicidad y alegría, para satisfacer las relaciones entre los individuos, la mayoría de los niños y las niñas comentan que estas actividades arrojan dimensiones actitudinales positivas, que se logran con dedicación y esfuerzo.

- Dimensión Informativa

La información se relaciona al contenido de los conocimientos que los niños y las niñas tiene sobre la paz en la familia, la información que tiene que ver con: **Manual de convivencia**.

Los niños y las niñas conocen la escuela como un escenario ideal para la formación, su RS de paz Experiencias emocionales tiene en su dimensión informativa el manual de convivencia, conocido como un acuerdo colectivo en torno a la convivencia dentro de escuela. El manual de convivencia, según los acotes direcciona la relación entre los estudiantes y los docentes, promoviendo prácticas de competencias para la convivencia, el respeto y la paz **Fuente especificada no válida..**

- Campo Representacional

El campo representacional que configura el núcleo central EXPERIENCIAS EMOCIONALES POSITIVAS como representación social de paz en la familia.

Este contiene elementos actitudinales e informacionales y a partir de allí, los niños y las niñas han elaborado el campo representacional observado en la (Figura 62) con una ordenación interna que demuestra que la dimensión actitudinal está presente en la RS de la Paz en escuela está en mayor proporción que la dimensión informacional.

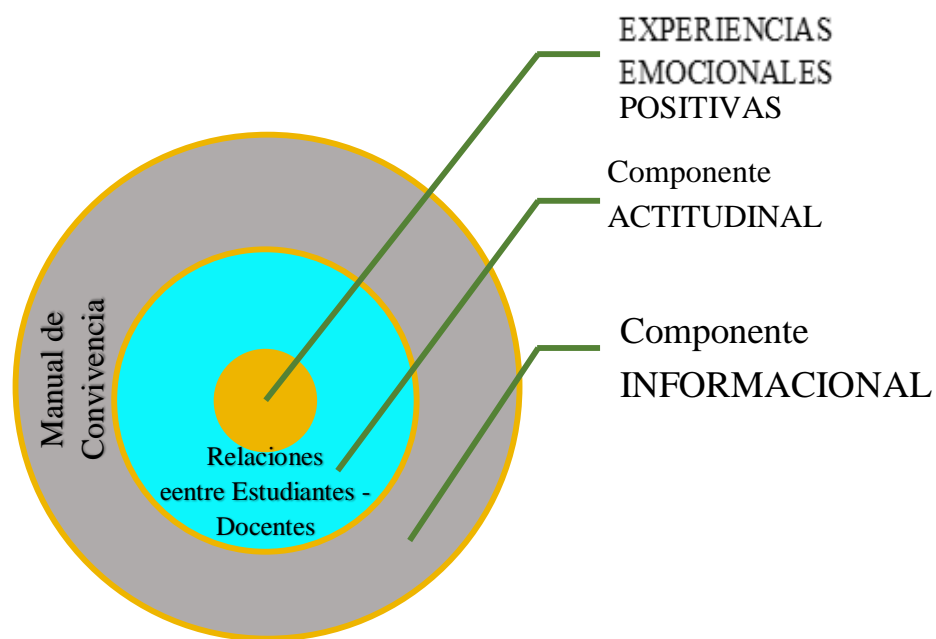


Figura 62. Campo de Representación de la RS de Paz en la Escuela

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

Experiencias emocionales, aparece como una representación social de paz en la escuela que se apoya en diversas prácticas y formas de relación que tienen efectos mayores sobre el sistema de vinculación afectiva que han construido los niños y las niñas participantes, lo primero que se destaca es el vínculo emocional. El campo representacional fue organizado en torno al

núcleo central o figurativo, el que constituye la parte más sólida y estable de la representación. Experiencias emocionales ejerce una función organizadora para ella, otorgándole peso y significado a los demás elementos presentes en el campo representacional.

4.3.2.1. Estructura de la Representación Social de Paz EXPERIENCIAS EMOCIONALES

POSITIVAS en la Comunidad

Comunidad, en sentido amplio, designa toda forma de unión estable entre individuos que se esfuerzan en común por realizar un valor o alcanzar un objetivo **Fuente especificada no válida.** Así entendido, los niños y las niñas definen la comunidad como el conjunto de personas que habitan en un espacio geográfico común y que comparten una infraestructura física y de servicios y mantienen relaciones, productivas y culturales permanentes. Con este concepto se quiere identificar la RS de paz en la comunidad, donde a partir de los relatos emergió el núcleo central de representación Experiencias emocionales.

En la (Figura 63) se ilustra el núcleo central de la representación social de la paz en la comunidad: EXPERIENCIAS EMOCIONALES POSITIVAS y el sistema periférico que lo compone respecto a la actitud e información, los componentes afectivos son agrupados para orientar las conductas decisivas e implicaciones de los niños y las niñas.

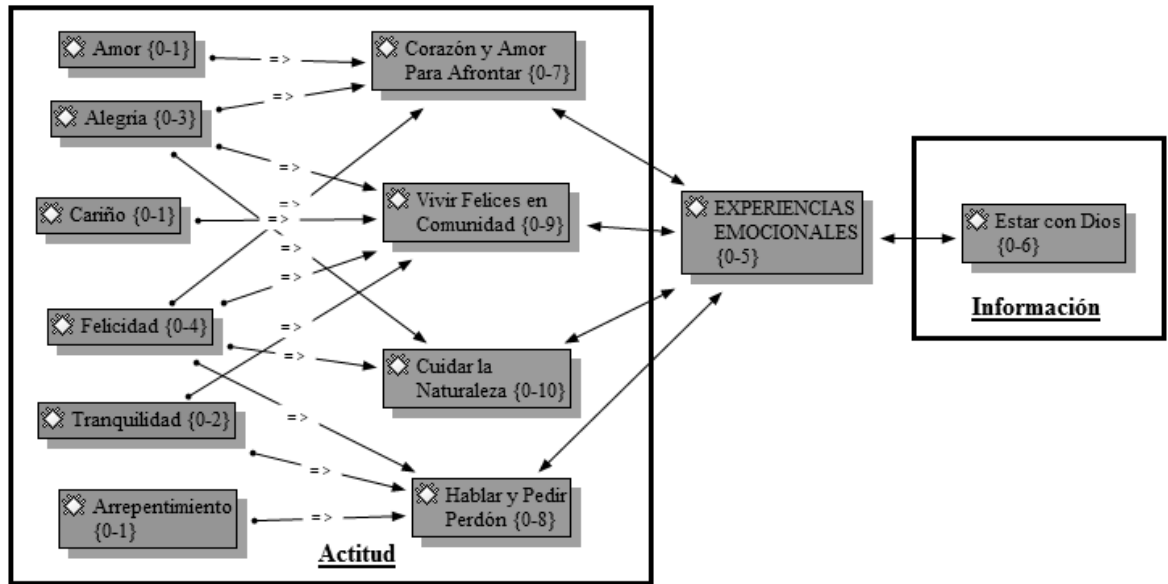


Figura 63. Componente actitudinal e informacional de la RS de Paz en la Comunidad

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio

Los niños y las niñas abordan más significado en el componente actitudinal que en el informacional, en la RS de paz EXPERIENCIAS EMOCIONALES POSITIVAS, imprimiéndole carácter dinámico a la representación, dotándola de reacciones emocionales de diversa intensidad y dirección, y proporcionando conocimiento de calidad y cantidad variada en función de diversos factores.

Las experiencias emocionales en la comunidad son un campo que los niños y las niñas difieren para establecer relaciones en torno a las emociones, como desarrollan lenguajes y comunicaciones y cómo sus relaciones navegan entre sentimientos de diversa índole.

- Dimensión actitudinal

Los niños y las niñas emiten juicios de evaluación, articulados mentalmente, que provocan reacciones afectivas ante la representación social de la paz, estas actitudes están constituidas

principalmente por los sentimientos o afectos positivos sobre las **Relaciones entre las personas de la comunidad.**

La dimensión actitudinal está reflejada en las categorías “corazón y amor para afrontar”, “vivir felices en comunidad”, “cuidar la naturaleza” y “hablar y pedir perdón”, donde hay presencia de emociones como amor, alegría, cariño, felicidad, tranquilidad y arrepentimiento, emociones que hacen que las relaciones que se establezcan permitan que haya una convivencia que los niños y las niñas han denominado como “vivir en paz”.

- Dimensión informacional

La información se refiere a un cuerpo de conocimientos organizados que los niños y las niñas poseen respecto a la paz en la comunidad, la información que tiene que ver con: **Creencias Religiosas.**

El conocimiento que los niños y las niñas proporcionan respecto a la paz en la comunidad está referido a las creencias religiosas, manifestando que la paz es “estar con Dios” y difieren a partir de allí que las creencias religiosas son importantes para ellos porque permiten identificar si la comunidad dispone o carece de paz.

- Campo representacional

En relación al campo representacional sobre la paz en la comunidad, manifiesta la ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido del núcleo central EXPERIENCIAS EMOCIONALES POSITIVAS sujetando elementos actitudinales e informacionales.

Los niños y las niñas han elaborado un campo representacional, en (figura 64) se observa el “campo de la representación” con una organización interna y el orden jerárquico en sus elementos

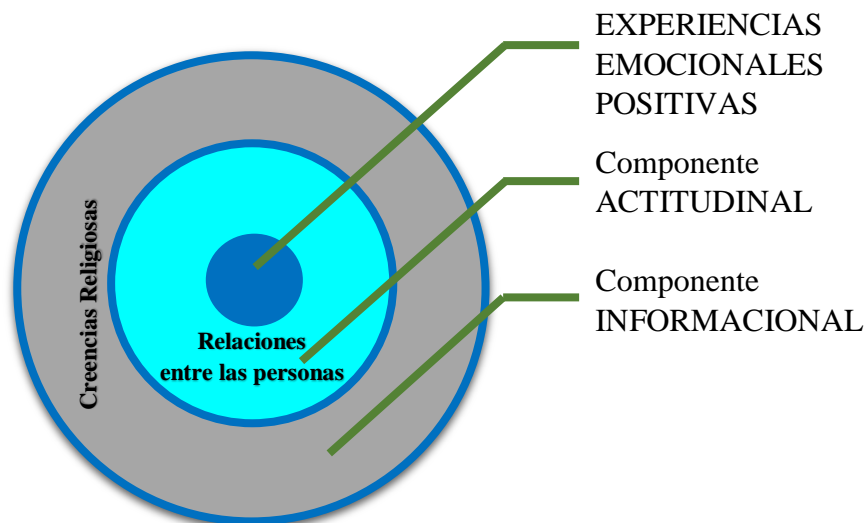


Figura 64. Campo de representación de la RS de Paz en la Comunidad

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

4.3.2. De las categorías axiales de Violencia a la categoría selectiva

Este capítulo hace uso de los esquemas lógicos, sistemáticos y explicativos; basados en una “teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (Strauss & Corbin, Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada, 2002). Con el objetivo de aproximarnos a la estructura de la representación social de violencia en cada uno de los ámbitos de estudio, esta investigación toma como referente a Abric quien diseñó la teoría del núcleo central, la cual sostiene que en “una representación hay elementos de naturaleza disímil, un núcleo central y elementos periféricos” (Abric, 1976). La organización del contenido de las representaciones en un sistema central y un sistema periférico hace que al mismo tiempo sean “estables y móviles,

rígidas y flexibles, consensuadas pero también marcadas por diferencias entre los sujetos. El núcleo está compuesto por uno o por unos pocos elementos cognitivos que son responsables de la estabilidad la rigidez y el carácter consensual de la representación, son innegociables” (Kornblit, 2007).

Para identificar e interpretar la Representación Social que las niñas y los niños de 12 a 14 años de edad, escolarizados, del municipio de El Pital, tienen sobre la violencia, se realizó un proceso en el cual todas las categorías axiales se integran dentro de un esquema conceptual, en torno a una categoría central. La categoría central tiene un importante poder analítico, dado que permite reunir las categorías para formar un todo explicativo al tiempo que permite informar acerca de la variación entre las categorías (Strauss & Corbin, Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada, 2002).

En atención a lo anterior, en este capítulo se presenta un modelo conceptual para explicar la organización de la representación social de violencia a partir de dos sistemas: el núcleo central denominado DAÑO-INDEFENSIÓN y el sistema periférico que lo compone (Figura 65).



Figura 65. Núcleo Central de RS de Violencia

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015)

La figura 59, muestra la representación social de violencia para cada ámbito en sus tres dimensiones: un núcleo central, un sistema de categorización y un conjunto de informaciones, actitudes y creencias en torno a ese núcleo. Una de las características propias del núcleo central es que tiende a ser estable ya que contiene mecanismos de control social, de poder, de afectividad entre otros, que inducen a la confirmación del conocimiento más que a su cuestionamiento.

Daño – Indefensión es el aspecto fundamental de la representación en los ámbitos familiar y escolar, y en el ámbito de la comunidad se presenta Daño puesto que es éste el que determina la significación y su forma de organización. Éste núcleo central, es el elemento más estable de la representación, por medio de él todas las categorías axiales halladas adquieren sentido y da cohesión a la representación sobre los niños y las niñas, ya que demuestra la naturaleza de las relaciones entre los componentes que lo constituyen.

Esta organización cognitiva jerarquizada demuestra el núcleo Daño – Indefensión, como elemento central en la estructura, se relaciona con la memoria colectiva y la historia del grupo que le dota de estabilidad, por eso para esta investigación es un núcleo organizador; lo constituyen los elementos esenciales narrados por los niños y las niñas, siendo el resto periféricos. El sistema periférico permite la integración de las estrategias individuales y las historias pasadas.

Estos elementos cognitivos se encuentran muy ligados a la memoria colectiva y a la historia del grupo de niños y niñas, son por ende, resistentes a los cambios y poco sensibles a las modificaciones del contexto social inmediato, el sistema del núcleo central tiene dos funciones generar el significado principal de la representación y determinar la organización de los otros elementos. Según Moscovici (Rodríguez J. , 2001), existen tres ejes en torno a los cuales se estructuran los diversos componentes de una representación social, estos son: la actitud, la información y el campo representacional.

A continuación se presenta la estructura de la representación social en cada ámbito:

4.3.2.2. Estructura de la Representación Social de la violencia, DAÑO – INDEFENSIÓN en el ámbito de la Familia

La familia posee un papel determinante en la formación de los niños y las niñas, siendo ésta la promotora de los vínculos afectivos que los actores construyen con la sociedad. La familia es promotora de las relaciones de poder, los valores patriarcales y los estereotipos de género, es la raíz principal de la sociedad.

En la (Figura 66) se muestra el núcleo central de la representación social de la violencia en la familia: DAÑO-INDEFENSIÓN y parte del sistema periférico que lo compone (actitud e información), además la categoría emergente que pretende explicar parte de la variación de la RS. Se evidencia que el campo actitudinal manifestado por los niños y las niñas, sobre la RS de violencia en la familia, es mayor que la dimensión informacional.

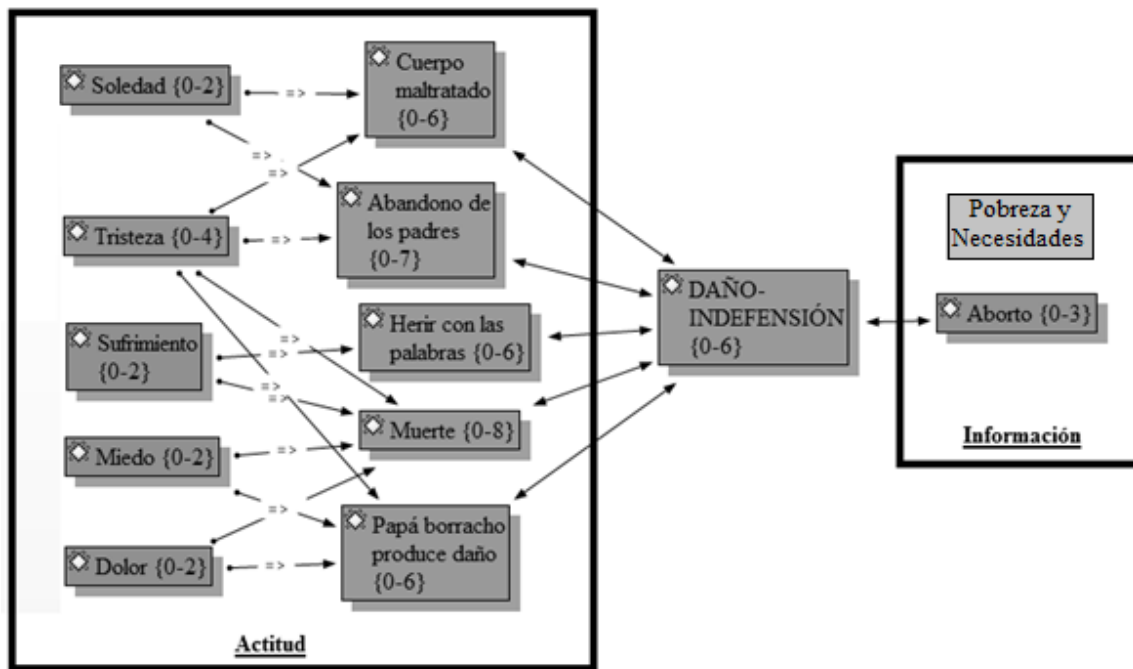


Figura 66. Componente actitudinal e Informacional de la RS de Violencia en la Familia

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

El núcleo central DAÑO – INDEFENSIÓN, se presenta como representación social de la violencia en el ámbito de la familia, donde la agrupación y articulación de los diversos

componentes afectivos de la representación dinamiza y orienta en forma decisiva las conductas, reacciones emocionales e implicaciones de los niños y las niñas.

La violencia familiar relatada por los niños y las niñas se presenta cuando un miembro adulto les hace daño o se comportan de manera violenta con otro miembro de la familia, haciéndolos indefensos ante cada situación: *-“mis padres pelean, se dicen cosas feas, cuando yo estoy viéndolos, eso es pura violencia en mi casa, mi papá le pega a mi mami y luego ella viene a decirle a uno groserías, uno a veces prefiere la muerte... mi papi no entiende que a uno eso le hace daño...”* (M12PiKar -T4Jt). De acuerdo con Galtung (1995), hay violencia directa manifestada de forma física o verbal con el único objetivo de hacer daño a niños y niñas indefensos.

Respecto, a la definición del daño se puede decir que la misma ha experimentado con el devenir del tiempo una evolución, partiendo desde una noción materialista hasta alcanzar concepciones abstractas de contenido más espiritual. Atendiendo un significado sencillo, la palabra “daño” proviene del latín *damnum* que significa causar “perjuicio, molestia o dolor”, es un delito que consiste en causar daños de manera deliberada en propiedad ajena, un valor de la pérdida sufrida o de los bienes destruidos o perjudicados (RAE, Real Academia de la Lengua Española RAE, 2015) .

El daño es todo menoscabo o pérdida que un niño o una niña sufre en su persona por un agente externo. *“El daño hace referencia al dolor, la angustia, la aflicción física o espiritual, la humillación y, en general, los padecimientos que se han infligido a la víctima del evento dañoso”* (Cupis, 1975). Se puede señalar, que ésta es la concepción preponderante de daño para esta investigación, así como también puede percibirse en los siguientes conceptos: *“daño es el dolor, la pesadumbre, la perturbación de ánimo, el sufrimiento espiritual, el pesar, la congoja,*

*aflicción, sufrimiento, pena, angustia, zozobra, perturbación anímica, desolación, impotencia u otros signos agresivos, concretándose en el menoscabo de los sentimientos, de los afectos de la víctima*²³ o *“el perjuicio moral es una especie de daño que incide en el ámbito particular de la personalidad humana en cuanto toca sentimientos íntimos tales como la pesadumbre, la aflicción, la soledad, entre otros, que el evento dañoso hubiese ocasionado a quien lo padece”*²⁴.

La indefensión, según Seligman (1991), es el estado psicológico que se produce frecuentemente cuando los acontecimientos son incontrolables y explica que un acontecimiento es incontrolable cuando no se puede hacer nada para cambiarlo, cuando haga lo que se haga siempre ocurrirá lo mismo. En términos más rigurosos, el autor afirma que *“una persona o animal están indefensos frente a un determinado resultado cuando éste ocurre independientemente de todas sus respuestas voluntarias”* (Seligman, 1991).

Para ilustrar el Daño - Indefensión producido por la violencia a los niños y a las niñas en el ámbito de la familia, siguiendo a Moscovici, a continuación se estudian los componentes de esta representación social:

- Dimensión actitudinal

La actitud hace referencia a la disposición que tiene un niño o una niña hacia las representaciones sociales de violencia en la familia, y expresa el aspecto más afectivo del núcleo central de la representación social: Daño-Indefensión.

²³ CORTE SUPREMA DE JUSTICIA. Sala de Casación Civil. Bogotá, Sentencia 18 de Septiembre de 2009, M.P.: William Namén Vargas, Exp. 20001-3103-005-2005-00406-01. Tal concepto ha sido sostenido en diferentes sentencias por tal Corporación, a modo de ejemplo el fallo del 13 de Mayo de 2008 y del 09 de Julio de 2010.

²⁴ CORTE SUPREMA DE JUSTICIA. Sala de Casación Civil. Bogotá, Sentencia 05 de Mayo de 1999, M. P.: Jorge Antonio Castillo Rugeles, Esp. 4978.

Las actitudes relacionadas con los vínculos afectivos son negativas, se demuestra en la **afectación de en las relaciones** y se presentan en las categorías axiales. En primera instancia en “cuerpo maltratado”, se presenta *“la violencia en la familia, como una práctica orientada, elaborada, aprendida y legitimada de quienes se sienten con más poder que otros /as, con más derechos que otros /as, de controlar e intimidar”* (CIPVI, 2001 - 2006), hay daño cuando el papá golpea físicamente a la mamá, a la mujer indefensa sometida a la cultura patriarcal que está presente el municipio de El Pital o cuando el papá y la mamá maltratan el cuerpo del niño indefenso o la niña indefensa en un ambiente de formación como correctivo, agresión o violación, *“la violencia doméstica, el maltrato y el abuso sexual infantil son serios problemas que afectan a la sociedad moderna e influyen en el desarrollo de niños y niñas, en sus relaciones familiares”* (UNICEF C. P., 2007), es por ello que hay daño, demostrado a través de sentimientos como la tristeza al presenciar los hechos o la soledad a la que son expuestos al no tener relaciones familiares adecuadas.

De igual manera, a través de “papá borracho produce daño” hay daño – indefensión, hay una relación entre violencia y alcohol, los niños y las niñas vinculan esta representación a algunos miembros de la familia, especialmente el padre y el esposo, quienes aparecen con escenas donde se vinculan el licor y el maltrato físico generando en la actitud emociones y sentimientos negativos que afectan sus vivencias.

Luego el daño – indefensión se manifiesta en el “abandono de los padres”, los niños y las niñas relatan *“cada vez que mi papá se iba pal campo yo me sentía abandonado, muy triste, otra vez estaba la soledad que me acompañaba... luego cuando uno mira que un papá y una mamá se separan o divorcian, yo no sé... de otro también pues peor, quedan solitos los hijos para que aguanten hambre, pasen dificultades e incluso cometan errores graves”* (V13PiHar-T2Re),

demuestran a través de sentimientos negativos como la soledad y la tristeza el daño que les produce el abandono del padre o la madre, además, es evidente que para los niños y las niñas es imposible impedir que esto ocurra.

En un lenguaje empleado para lesionar a otras personas evocando sentimientos negativos aparece también el daño – indefensión. La categoría axial “Herir con las palabras”, recoge relatos donde los niños y las niñas manifestaban el dolor y el sufrimiento que les causan algunos miembros de la familia a través del mal uso del lenguaje *“el mal uso de palabras son una violencia que tiene por objeto causar intimidación y controlar la conducta de personas indefensas, capaz de generar sentimientos y pensamientos negativos en las personas que están siendo agredidas”* (Azúcar, Kusmanie, & A., 1991)

Así, la representación social de violencia en la familia, Daño – Indefensión, genera en los niños y las niñas en el campo actitudinal sentimientos como la tristeza, el miedo, sufrimiento y dolor, sentimientos que están presentes en muchas situaciones donde hay problemas que trascienden las fronteras de las familias que los viven, poniendo en peligro las relaciones familiares.

- Dimensión informacional

La información se refiere a un cuerpo de conocimientos organizados que los niños y las niñas poseen respecto a la violencia en la familia, la información que tiene que ver con: las **relaciones entre papá y mamá**, los **Derechos de los niños y de las niñas** y las **actuaciones de los adultos**.

Las relaciones entre papá y mamá, son descritas por los niños y las niñas en esta investigación a partir del conocimiento del contexto familiar, la estructura familiar y las formas de comunicación utilizadas entre los miembros de las familias. La comunicación se describe a

través de las expresiones del lenguaje o actuaciones simbólicas de relación entre los miembros de la familia (Hernández, 2000), son importantes para los niños y las niñas porque les enseñan sus actuaciones, ellos reconocen que sus padres necesitan estar juntos para mostrar con una sola voz que forman una pareja y que ese lazo tiene gran importancia para ellos y para la estabilidad de la familia. La información que genera la RS de violencia con que cuentan los niños y las niñas, es referida a que la violencia es un hecho o fenómeno de naturaleza social, muestra particularidades en cuanto a las actuaciones de los adultos que pertenecen al vínculo familiar, de acuerdo con las expresiones: “mi papá, llega borracho, alega con mi mamá”; “mi papá y mi mamá solo viven peleando”; “mi papá es grosero con mi mamá”, verbalizadas por los niños y las niñas.

La información que los actores tienen respecto a la violencia en la familia sobre las relaciones entre papá y mamá, se convierte al mismo tiempo en modelo de conducta aprendida por observación, de carácter autoritario y machista, conductas generadoras de violencia. Las madres, a su vez, son descritas como pasivas y sumisas, ante la autoridad impuesta por los padres. Hay evidencia de una comunicación conyugal agresiva, que incita a la desobediencia y al maltrato, de igual manera, los padres inmersos en su trabajo, restan oportunidades de diálogo con sus hijos, y se demuestra más preocupación por el sustento físico que por la construcción de lazos afectivos. Dichas actuaciones no sólo afectan a quienes la sufren, sino que también alteran el bienestar de los niños y las niñas indefensos en la familia. Así se evidencia la RS Daño – Indefensión.

Además, en el proceso de investigación se obtuvo la categoría emergente “pobrezas y necesidades”, refiriéndose a los aspectos de la cultura que aportan una legitimidad a la violencia en la familia, una violencia cultural emanada por las políticas estatales. Así, los niños y las niñas reconocen sus derechos, siendo estos los mismos sin distinción de sexo, color, religión o

condición económica. Difieren en sus relatos que todas las personas pueden disponer de los medios necesarios para crecer física, mental y espiritualmente, en condiciones de libertad y dignidad, en la categoría axial “aborto”, está evidenciada la información sobre la violencia en la familia, donde se reconoce que el derecho básico que es la vida está siendo vulnerado, de la cuál ellos reprochan la falta del amor y la comprensión de los padres en la sociedad.

- Campo representacional

Respecto al campo representacional hace referencia a la ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido del núcleo central DAÑO-INDEFENSIÓN como la representación social de violencia hacia la familia, donde contiene elementos actitudinales e informacionales y a partir de allí, los niños han elaborado un campo de la representación, en (Figura 67) se observa el “campo de la representación” con una organización interna y el orden jerárquico en sus elementos

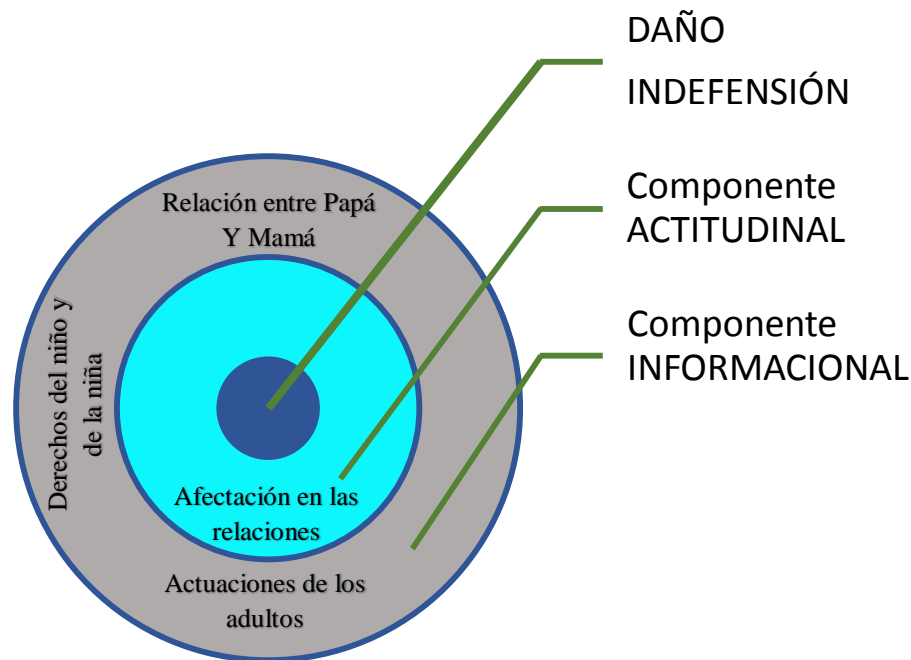


Figura 67. Campo de representación de RS de Violencia en la Familia.

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

Daño-Indefensión aparece como una representación social de la violencia que se apoya en diversas prácticas y formas de relación que tienen efectos mayores sobre el sistema de vinculación afectiva que han construido los niños y las niñas participantes y sobre la concepciones acerca de las relaciones afectivas, lo primero que se destaca es el vínculo emocional. El campo representacional fue organizado en torno al núcleo central o figurativo, el que constituye la parte más sólida y estable de la representación. Daño – Indefensión ejerce una función organizadora para ella, otorgándole peso y significado a los demás elementos presentes en el campo representacional.

4.3.2.3. Estructura de la Representación Social de la violencia DAÑO – INDEFENSIÓN en La Escuela.

La escuela, constituye un importante escenario cuya influencia en el desarrollo se lleva a cabo a través de la educación formal, y donde los procesos de enseñanza – aprendizaje ocurren entre un emisor concreto, el profesor y un receptor específico, el alumno, en torno a unos determinados contenidos y actividades que conforman el currículum (Pinto, 1996). Además, la escuela es la primera institución formal de la que los niños y las niñas forman parte, así como el contexto donde aprenden importantes pautas de relación con grupos de iguales y establecen vínculos de amistad (Fernández & Rodríguez, 2002), (Gracia & Musitu, 1999), (Ovejero, 2002).

A continuación se evidencia el núcleo central de la representación de la violencia Daño – Indefensión (Figura 68), junto al componente actitudinal e informacional. En esta RS, es evidente que los niños y las niñas proporcionan mayores reacciones emocionales e implicaciones sobre la actitud.

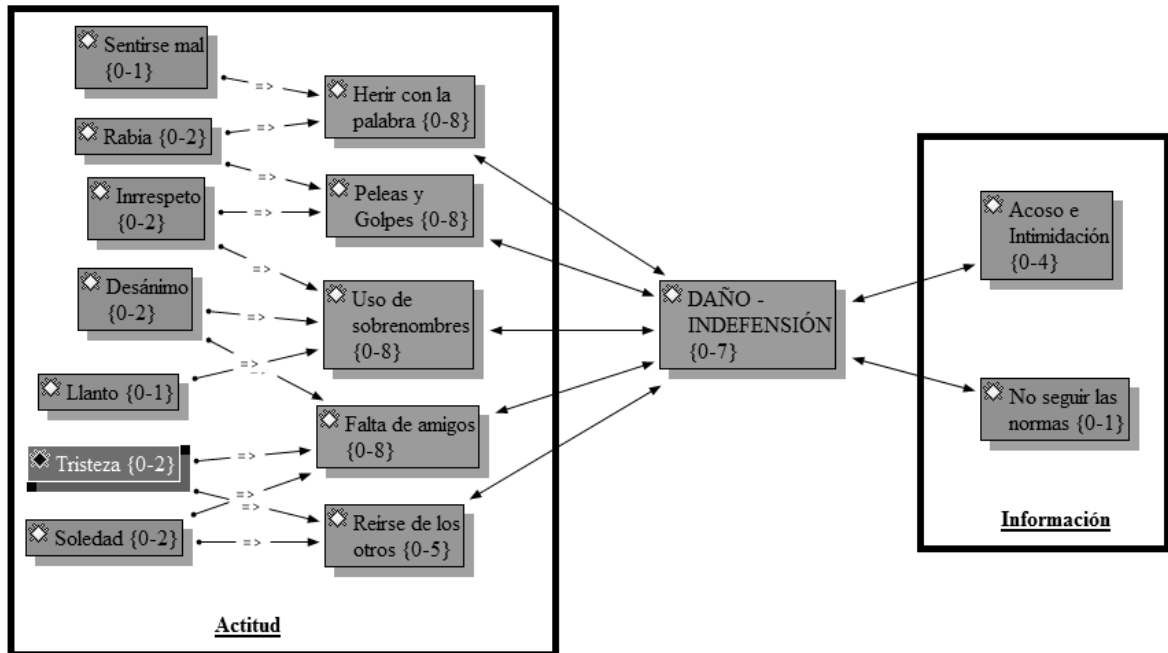


Figura 68. Componente actitudinal e informacional de la RS de violencia en la escuela

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

Daño – Indefensión, es el núcleo central que se presenta como representación social de la violencia en el ámbito de la escuela.

En la escuela el daño es aquel perjuicio sufrido por un estudiante o un docente mediante la violación a sus derechos a través de un agravio a la dignidad, honorabilidad, sosiego, integridad física, privacidad, o cualquier elemento que altere la normalidad facultativa mental o espiritual.

El concepto de daño está relacionado a la indefensión, la Indefensión es un aspecto estudiado por Martin Seligman, para comprender los procesos por los que las personas son incapaces de reaccionar ante situaciones dolorosas; así, cada vez que hay una manifestación de violencia, los niños y las niñas relatan que las normas y políticas escolares hacen que todos las víctimas de hechos violentos muestren pasividad cuando las acciones para modificar las cosas, no producen el fin previsto.

Los niños y las niñas reconocen que están indefensos, no tienen ningún control sobre la situación de violencia que tiene el entorno escolar en los que se encuentran y que cualquier cosa que ellos hagan es inútil, *“a la indefensión se llega cuando: se expone a la víctima a peligros y no se advierte o ayuda a evitarlos, se la sobrecarga con trabajos, se le hace pasar por torpe, descuidada, ignorante, etc.; la falta de afecto unido a la repetición y prolongación en el tiempo de actitudes despreciativas, acompañadas con bruscos cambios de estado de ánimo del agresor, sólo es comparable a algunas torturas”* (Lorente, 2013)

Para ilustrar el Daño - Indefensión producido por la violencia a los niños y a las niñas en el ámbito de la escuela, siguiendo a Moscovici, a continuación se estudian los componentes de esta representación social:

- Dimensión actitudinal

La actitud con la que enfrentan los niños y las niñas la violencia en la escuela, es una actitud negativa, la percibe como algo malo y la principal razón por la cual lo perciben así, es que a la persona que ejerce violencia, se le aísla y no es aceptada en el grupo. En consecuencia, la actitud expresa el aspecto más afectivo del núcleo central de la representación social: DAÑO-INDEFENSIÓN.

Las actitudes negativas, se demuestra en la **relaciones lastimadas** y se presentan en las categorías axiales. En primera instancia, en las categorías axiales “herir con la palabra”, “uso de sobrenombres” y “reírse de otros”, se evidencia una violencia verbal hacia el compañero de clase o hacia el profesor, se caracteriza por generar pautas de relación que implican el abuso de poder de manera sistemática y permanente por parte algunos hacia otros indefensos, e implican modos de convivencia escolar basados en la discriminación, la burla y la exclusión social (Ortega & Mora, 2000), (Morales, 2003); generando que los niños y a las niñas se sientan mal, reflejado en

emociones como la rabia, tristeza y la soledad. Así fue relatado: -“*nos sentimos mal, en muchas cosas nos sentimos mal... los compañeros lo tratan feo y no pasa nada, y si uno responde hay si el problema es para uno, uno se tiene que quedar callado.... Con tristeza, rabia o con lo que tenga, no hacen nada u no va y le dice al coordinador y ella dice no le pongan cuidado a eso*” (M14PiKa E1).

De acuerdo a las expresiones de los niños y las niñas, ellos deciden buscar espacios lejanos y de soledad, para expresar sus emociones sin miedo, ni vergüenza, manteniendo lo que se estableció como categoría axial una “falta de amigos” constante, acompañada de llanto y tristeza; por esta razón la forma conductual de la representación, la cual proviene del núcleo daño-indefensión, causa una descomposición social de indiferencia ante las necesidades del otro, lo cual es base de cualquier escuela, es claro que los niños y las niñas necesitan de un grupo para su proceso de enseñanza – aprendizaje.

- Dimensión informacional

La información se refiere a un cuerpo de conocimientos organizados que los niños y las niñas poseen respecto a la violencia en la escuela, la información que tiene que ver con: las **Relaciones entre estudiantes – docentes** y las **Normas y manual de convivencia**.

La información que los niños y las niñas tienen de la violencia, en cuanto a sus actividades escolares, está presente en relaciones entre estudiantes – docentes, que no se establece sobre la base de simpatía mutua, afinidad de caracteres o de intereses comunes. Más bien, relatan los niños y las niñas, funda en una cierta imposición de docentes hacia los estudiantes. Los actores reconocen, que los docentes deben responder con paciencia, prudencia y exigencia en su actuar, en sus juicios y en las manifestaciones de su carácter, pero difieren que los adultos no dan ejemplo, e incluso llegan a nombrar a los niños o niñas con “apodos”: -“*Todos los días lo llaman*

así... ¡la mafia!, hasta los mismos profesores... por eso es que hay malas relaciones entre nosotros y ellos, ellos mismos ni dan ejemplo” (V12PiMi- T2Pf).

Respecto a la información que se maneja sobre normas y manual de convivencia, los niños y las niñas conocen que la escuela debe estar organizada con un conjunto de normas o acuerdos que garanticen la convivencia armónica de los estudiantes, pero afirman con certeza que hay gran proporción de incumplimiento de las normas, esto está reflejado en la categoría axial denominada “No seguir las normas”, lo que provoca daño a todas las personas que conforman la institución.

- Campo representacional

En relación al campo representacional sobre la violencia en la escuela, éste hace referencia a la ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido del núcleo central Daño-Indefensión sujetando elementos actitudinales e informacionales.

Los niños y las niñas han elaborado un campo representacional, en (Figura 69) se observa el “campo de la representación” con una organización interna y el orden jerárquico en sus elementos

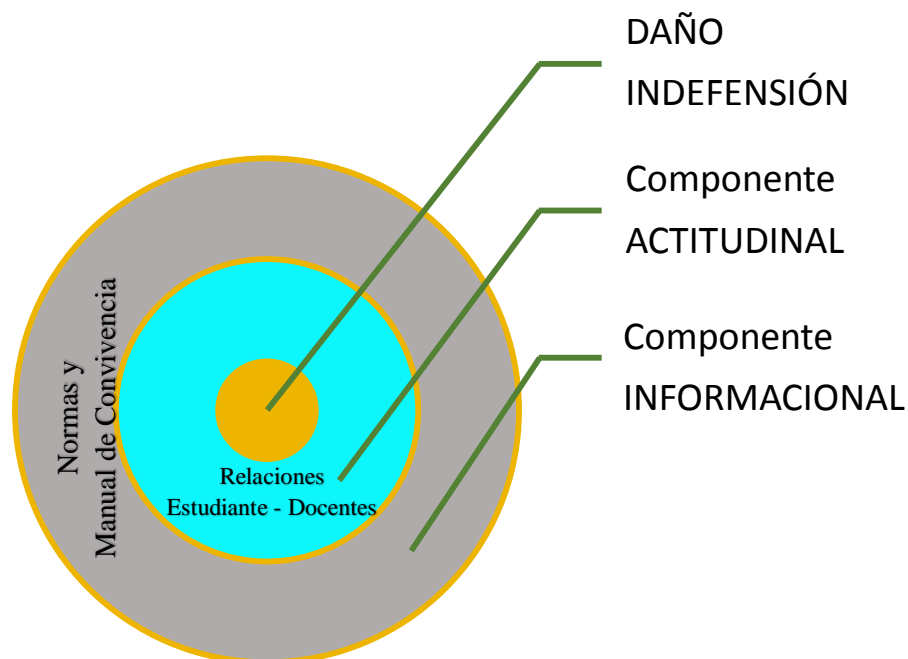


Figura 69. Campo de Representación de la RS de Violencia en la Escuela.

Fuente: Elaboración de Arrigui y Arrigui (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

Daño-Indefensión aparece como una representación social de la violencia en la escuela que se apoya en diversas prácticas y formas de relación que tienen efectos mayores sobre el sistema de vinculación afectiva que han construido los niños y las niñas participantes y sobre la concepciones acerca de las relaciones afectivas, lo primero que se destaca es el vínculo emocional. El campo representacional fue organizado en torno al núcleo central o figurativo, el que constituye la parte más sólida y estable de la representación. Daño – Indefensión ejerce una función organizadora para ella, otorgándole peso y significado a los demás elementos presentes en el campo representacional.

4.3.2.4. Estructura de la Representación Social de la violencia DAÑO en la Comunidad

Comunidad, es fundamentalmente un modo de relación social, *“es un modelo de acción intersubjetivo construido sobre el afecto, la comunidad de fines y de valores y la incontestable*

esperanza de la lealtad, de la reciprocidad; la comunidad es un acabado ejemplo de tipo ideal de la acción social, una construcción teórica de alguna manera extraña de la propia realidad que acostumbra ser algo más sentido que sabio, más emocional que racional” (González G. , 1988)

En consecuencia, cuando se habla de comunidad, se está hablando de un sistema, donde los niños y las niñas interaccionan con otras personas, plantas, animales o el medio ambiente que lo rodea. Esa interacción hace que emerja el núcleo central de representación social de violencia en la comunidad (Figura 70) y su contenido, en cuanto al sistema periférico que lo compone, además, se presentan dos categorías emergentes que brindan parte de la explicación de dicha representación.

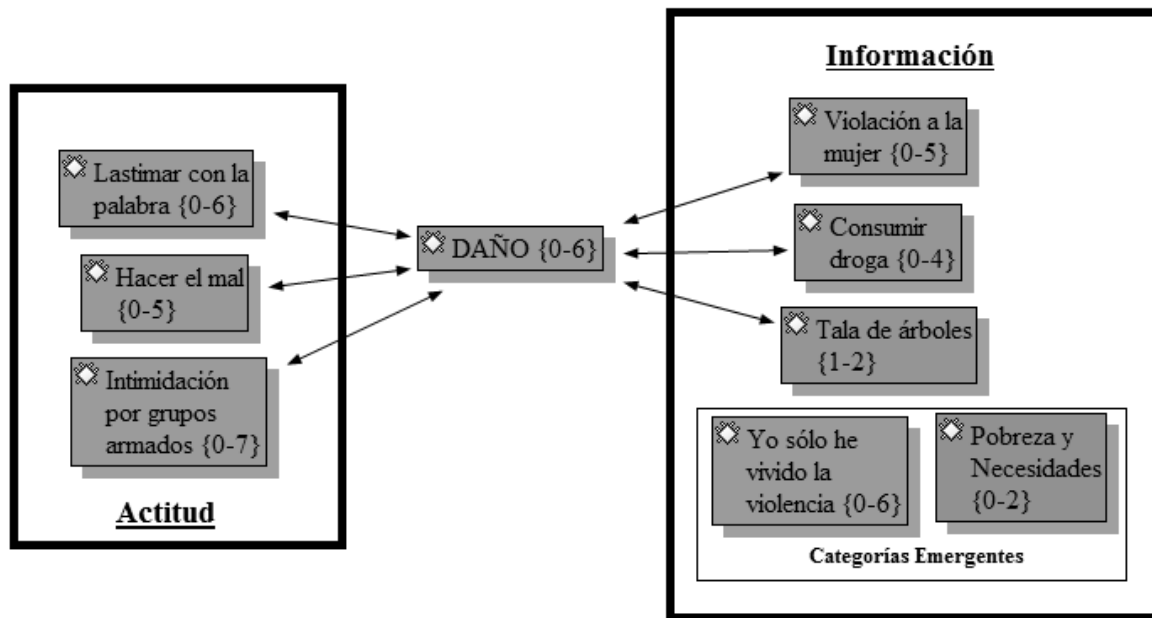


Figura 70. Componente actitudinal e informacional de la RS de Violencia en la Comunidad

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio

Es evidente que los niños y las niñas proporcionan igual cantidad de relatos en la dimensión afectiva y la dimensión que da cuenta de los conocimientos en torno al DAÑO, imprimiéndole

carácter dinámico a la representación, dotándola de reacciones emocionales de diversa intensidad y dirección, y proporcionando conocimiento de calidad y cantidad variada en función de diversos factores.

El daño hace referencia al dolor, la angustia, la aflicción física o espiritual, la humillación y, en general, los padecimientos que se han infligido a la víctima del evento dañoso (Cupis, 1975). Se puede señalar, que ésta es la concepción preponderante para esta investigación, como puede percibirse en los siguientes conceptos: *“daño es el dolor, la pesadumbre, la perturbación de ánimo, el sufrimiento espiritual, el pesar, la congoja, aflicción, sufrimiento, pena, angustia, zozobra, perturbación anímica, desolación, impotencia u otros signos agresivos, concretándose en el menoscabo de los sentimientos, de los afectos de la víctima”*²⁵ o *“el perjuicio moral es una especie de daño que incide en el ámbito particular de la personalidad humana en cuanto toca sentimientos íntimos tales como la pesadumbre, la aflicción, la soledad, entre otros, que el evento dañoso hubiese ocasionado a quien lo padece”*²⁶.

Conforme a lo señalado, los niños y las niñas a través de sus relatos han evidenciado representaciones sociales de violencia en la comunidad que les causan en gran cantidad daño, pues significa que se les ha impedido vivir como quieren, vivir bien y vivir sin humillaciones, tres condiciones que, a juicio de la Corte Constitucional, concretan la vida digna.²⁷

²⁵ CORTE SUPREMA DE JUSTICIA. Sala de Casación Civil. Bogotá, Sentencia 18 de Septiembre de 2009, M.P.: William Namén Vargas, Exp. 20001-3103-005-2005-00406-01. Tal concepto ha sido sostenido en diferentes sentencias por tal Corporación, a modo de ejemplo el fallo del 13 de Mayo de 2008 y del 09 de Julio de 2010.

²⁶ CORTE SUPREMA DE JUSTICIA. Sala de Casación Civil. Bogotá, Sentencia 05 de Mayo de 1999, M. P.: Jorge Antonio Castillo Rugeles, Esp. 4978.

²⁷ Corte Constitucional de la República de Colombia, “Sentencia de Tutela 881 de 17 de octubre del 2002”. I. La dignidad humana entendida como autonomía o como posibilidad de diseñar un plan vital y de determinarse según sus características (Vivir como quiera). II. La dignidad humana entendida como ciertas condiciones materiales concretas de existencia (vivir bien). Y III. La dignidad humana entendida como intangibilidad de los bienes no patrimoniales, integridad física e integridad moral (vivir sin humillaciones).

Daño recoge el significado de todas las categorías axiales, es el núcleo de la representación. El daño entendido como el dolor, la angustia, la aflicción física o espiritual, y en general, los padecimientos infligidos a la víctima por el evento dañoso, la indefensión, como la falta de defensa, es un aspecto estudiado por Seligman²⁸, para comprender los procesos por los que las personas son incapaces de reaccionar ante situaciones dolorosas. Su teoría se basa en la idea de que la persona se inhibe mostrando pasividad cuando las acciones para modificar las cosas, no producen el fin previsto.

Hay dos categorías emergentes en esta RS de violencia, el “yo sólo he vivido la violencia” como categoría externa de la comunidad, es decir, refleja la violencia hacia la comunidad, una violencia que ha sido naturalizada y reconocida como elemento cultural. Los niños y las niñas se apoyan en algunas construcciones culturales de significados que atraviesan y estructuran su modo de percibir la realidad, entre ellas, se puede citar como relevantes “las concepciones acerca del uso de las armas para terminar la violencia”, “el ver la violencia en todo lo que hacen” o “el poder de los adultos”, éste último los hace indefensos ante el daño que esto produce para sus vidas. La segunda categoría que emerge es “pobreza y necesidades”, relatada por los niños y las niñas como producto de relaciones sociales de explotación y de una profunda y persistente desigualdad social. Se presenta aquí una violencia estructural que difiere de una situación que produce daño en la satisfacción de las necesidades humanas básicas como resultado de los procesos de estratificación social, es decir, sin necesidad de formas de violencia directa.

²⁸ MARTIN SELIGMAN, es un psicólogo y escritor norteamericano. Se conoce principalmente por sus experimentos sobre la indefensión aprendida y su relación con la depresión.

- Dimensión actitudinal

Los niños y las niñas emiten juicios de evaluación, articulados mentalmente, que provocan reacciones afectivas ante la representación social de la violencia, estas actitudes están constituidas principalmente por los sentimientos o afectos negativos sobre las **Relaciones lastimadas**.

La dimensión afectiva de la RS de violencia, Daño – Indefensión en la comunidad lo dota de reacciones emocionales negativas, en las categorías “lastimar con la palabra”, “hacer el mal” o “intimidación por grupos armados” hay sentimientos provocados por el daño que representan los actores, como la tristeza, el miedo, el odio y el resentimiento; la actitud está sujeta a aquellas conductas o situaciones que provocan amenaza con hacer daño a los niños y niñas, o los afectan de tal manera que limitan sus potencialidades presentes o las futuras.

La violencia en la comunidad genera daños físicos o psicológicos a los niños y a las niñas, por ejemplo, quien tiene resentimiento ha vivido una experiencia que ha generado daño, se siente ofendido, adolorido y frustrado. Posteriormente aparece en el componente actitudinal, el odio, expresión que según el diccionario de la lengua española Real Academia Española (2015), significa antipatía y aversión hacia algo o hacia alguien cuyo mal le desea, es un sentimiento de aversión y rechazo y doblemente perverso porque desea mal.

- Dimensión informacional

La información se refiere a un cuerpo de conocimientos organizados que los niños y las niñas poseen respecto a la violencia en la escuela, la información que tiene que ver con: las **Incumplimiento a las políticas ambientales y las Violación a los DDHH.**

Una política ambiental es el conjunto de los esfuerzos políticos para conservar las bases naturales de la vida humana y conseguir un desarrollo sostenible, los niños y las niñas reconocen

la violencia en la comunidad en el deterioro de los recursos naturales como el agua y la biodiversidad, deterioro que ha causado el mismo hombre a través de la búsqueda de nuevas fuentes de empleo, explotación de recursos o satisfacción de necesidades.

De igual manera, los niños y las niñas significan la violencia en la comunidad de El Pital, con la “violación de los derechos humanos”, reconocen que las violaciones a la mujer representan hechos atroces que son vividos ocasionalmente en el Pital.

- Campo representacional

En relación al campo representacional sobre la violencia en la comunidad, manifiesta la ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido del núcleo central DAÑO-INDEFENSIÓN sujetando elementos actitudinales e informacionales.

Los niños y las niñas han elaborado un campo representacional, en (figura 714) se observa el “campo de la representación” con una organización interna y el orden jerárquico en sus elementos

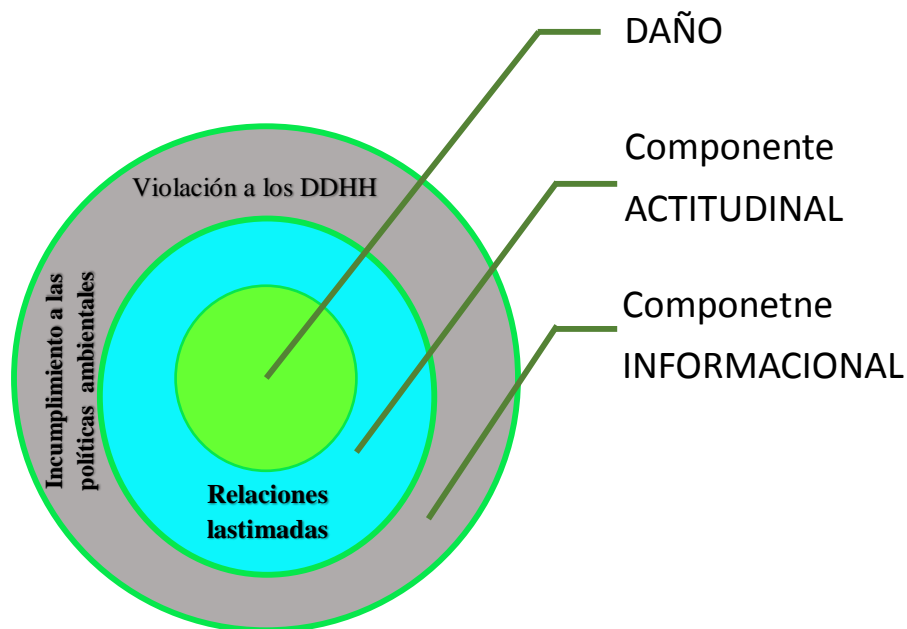


Figura 71. Campo de representación de la RS de Violencia en la Comunidad

Fuente: Elaboración de Arrigú y Arrigú (año 2015), mediante software Atlas Ti para este estudio.

Daño-Indefensión aparece como una representación social de la violencia en la escuela que se apoya en diversas prácticas y formas de relación que tienen efectos mayores sobre el sistema de vinculación afectiva que han construido los niños y las niñas participantes y sobre la concepciones acerca de las relaciones afectivas, lo primero que se destaca es el vínculo emocional. El campo representacional fue organizado en torno al núcleo central o figurativo, el que constituye la parte más sólida y estable de la representación. Daño – Indefensión ejerce una función organizadora para ella, otorgándole peso y significado a los demás elementos presentes en el campo representacional.

CONCLUSIONES

En el ejercicio de reconstruir el contenido de las representaciones sociales sobre la Paz y la Violencia en los ámbitos Familiar, Escolar y Comunitario, a partir de los relatos de los niños y las niñas del municipio de El Pital, nos permite exponer las siguientes conclusiones:

En el ámbito de la Familia, los niños y las niñas dan sentido a las RS de Paz, en gran medida por los aspectos culturales que le han sido atribuidos a la familia, como las vivencias y experiencias que ellos han tenido a lo largo de la historia. La RS de familia encontrada en el trabajo realizado con los niños y niñas escolarizados, de 13 a 14 años de edad en el municipio de El Pital es **Experiencias emocionales**, lo que permitió responder al objetivo planteado al iniciar esta investigación, en medida que facilitó la identificación e interpretación de las representaciones que han estructurado los niños y niñas acerca de su familia, los cuales se construyen de acuerdo a las experiencias familiares.

La RS de Paz en la familia encontrada permitió determinar los roles del padre y de la madre que los niños y niñas identifican en la cotidianidad familiar, en la interacción familiar y en las funciones que éstos cumplen dentro del grupo familiar. Ellos se identificaron con los padres bien sean amorosos y encargados del cuidado en el caso de las niñas o fuerte y protectores en el caso de los niños. De esta manera construyen su identidad y asumen sus propios roles a través de la imitación de modelos de comportamiento. Igualmente, se identificaron las situaciones cotidianas que permiten el encuentro afectivo a nivel familiar y que facilitan que la familia sea representada como un grupo unido y feliz a partir de la interacción entre los miembros y la comunicación que se establece entre los mismos.

Los niños y las niñas otorgan significado a las RS de Violencia en la Familia, en base de las actuaciones de los adultos ya sean papá, mamá o adulto en general, que pertenezca al vínculo familiar, presentándose actuaciones con contenidos de agresión física o psicológica en la RS denominada **Daño – Indefensión**. Este problema está latente y puede ir en aumento debido a las políticas patriarcales que aún son latentes en la cultura del municipio, donde hay inequidad de género.

La realidad social de los niños y niñas participantes de la investigación, nos muestra la manera cómo las dinámicas familiares determinadas por el consumo de alcohol, el papel de la mujer víctima, las muertes consecutivas de las cuales muchas veces los niños y las niñas son testigos / as, son dinámicas que tienen un fuerte eco en las construcciones simbólicas, valorativas y estructuras de las RS de violencia en la familia. Es decir, que esas prácticas sociales apoyan los procesos de objetivación de la violencia que culmina en la naturalización de tales prácticas sociales, que parecieran mostrarse cíclicas y paralizadas.

Las RS de Paz de los niños y las niñas en el entorno escolar, fue definida como **Experiencias emocionales**, esta representación develada frente a la escuela demuestra que al interior de ella se viven procesos emanados por sentimientos y valores, valores como el aprender, la verdad, la amistad, el compañerismo, el estudio, el respeto, la generosidad, entre otros, y que constituyen su contenido. Así mismo, se considera que en la RS de violencia que hay en la escuela **Daño – Indefensión**, es un problema social y no un fenómeno específico de un niño o una niña, o de un grupo o un centro educativo en particular. En la escuela, se evidenció en gran proporción la violencia física entre hombres, las peleas, puños, patadas es el retrato que niños y niñas significan como violencia escolar. Esto es dado principalmente a la naturalización de la violencia (Velásquez, 2003), (Voors, 2005), (DeZubiría, 2009); a la que todos estamos expuestos

como miembros de una cultura patriarcal, la cual se analizó en el desarrollo de esta investigación y por otro lado, la influencia de la violencia estructural que vive el país desde hace varias décadas, donde las versiones de la violencia van más allá de los escenarios obvios como el conflicto armado o la violencia que se demostró en la RS de la comunidad.

En el ámbito de la comunidad, la RS de paz **Experiencias emocionales**, fue la manera como los niños y las niñas interpretaron y pensaron la vida cotidiana. Esta RS es una forma de conocimiento social en la medida en que se elaboran en el contexto donde se sitúan los niños y las niñas, representa la comunicación, los valores como el respeto por la diversidad y las ideologías, sean religiosas o sociales, se relaciona con posiciones específicas de cada niño o niña participante.

De igual manera, en las RS de la comunidad se evidenció en gran proporción el léxico usado por los niños y las niñas para relatar sus vivencias respecto a la paz y a la violencia en cuanto a actores, víctimas, perpetradores, instrumentos, etc., muestran la transformación y naturalización que el entorno ha hecho de la violencia hasta volverla parte de la cultura de la comunidad, dándole existencia autónoma y la dificultad para comprender el concepto de la paz en su contexto. Una de las principales estrategias de objetivación de las RS sobre paz y violencia, para este caso, es el lenguaje.

Al develar las RS que tienen los niños y las niñas en el ámbito familiar y en la comunidad con relación a la violencia, surgen unas categorías emergentes que podrían ampliar la interpretación y comprensión de éstas: Pobreza y necesidades y Yo sólo he vivido la violencia.

Pareciera ser que los niños y las niñas del municipio de El Pital tienen mayor tendencia y facilidad para organizar su conocimiento sobre las RS de violencia frente a las RS de paz, debido a las prácticas que experimentan en el lugar donde viven y se desarrollan. Cabe recordar

entonces un aporte de Moscovici (2003) al respecto: *“En consecuencia, las RS no se pueden explicar a partir de hechos menos complejos que aquellos que gobiernan la interacción social. En otras palabras, no se los puede explicar a partir de los hechos de la psicología individual o a partir de procesos elementales”* (p. 95).

Por otro lado, cuando se dio la posibilidad a los niños y a las niñas de construir sus RS de paz y violencia en los diferentes ámbitos, fue relevante encontrar que la observación de sus actitudes y expresiones puso en evidencia, con mayor fuerza, la parte emotiva de la representación. Es decir que las actitudes que acompañaban la RS, la dimensión afectiva que se vinculaba a la paz y a la violencia, como sentimientos de amor, alegría, miedo o tristeza, sentimientos propios de los procesos de objetivación de la paz y la violencia y su representación.

Se recomienda la continuación con este tipo de investigaciones sobre RS, concernientes a la forma como se construyen socialmente conceptos sobre el problema de la Violencia en todas las formas y la posibilidad de actuaciones sobre Paz, en nuestro contexto.

REFERENCIAS

(s.f.).

- Abella, M. C., & Vargas, A. (2002). *Justicia de Paz y solución de los conflictos cotidianos en Neiva, Ibagué y Florencia*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Abric, J. C. (1976). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacan, S.A. de C.V.
- Alape, A. (1996). La reinserción del ELP: esperanza o frustración. *Colombia Internacional*, 36.
- Alape, A. (1998). *Las muertes de Tirofijo y otros relatos*. Santa fé de Bogotá: Editorial Planeta.
- Alvic. (1968). *Children's concepts of justice*. Norway: Development of politico-moral ideas.
- Amar, J., & Cols. (2001). *La construcción de Representaciones Sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en los niños de la región Caribe colombiana*. Región Caribe: Investigación & Desarrollo, Vol 9, No. 2592-615. Universidad del Norte.
- Amézquita, C. E. (2002). *Huilensidad, Identidad y diferencia*. . Neiva: Fondo de Autores Huilenses.
- Andréu, J. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: CIS.
- APDH, S. d. (2000). *Educación para la paz. Una propuesta posible*. Madrid: La catarata.
- Araguren, N., & Muñoz, F. (2004). *La paz imperfecta*. Hika, 161 - 162: Abendua - utarrilla.
- Aramburuzabala, P., & Pastor, A. (2000). Grupos de discusión con niños: Un proyecto europeo del asma infantil. *Psicothema*, 12, 39 - 41.
- Archila, M. (2005). Desafíos y perspectivas de los movimientos sociales en Colombia. *La reforma política del Estado en Colombia: una salida integral a la crisis*, 155 - 172.
- Arendt, H. (1963). Un informe sobre la banalidad del mal. En H. Arendt, *Eichmann en Jerusalén* (pág. 97). España: Litografía Rosés, S.A.
- Arnson, C. (2005). *The Peace Process in Colombia with the Autodefensas Unidas de Colombia AUC*. Washington: Woodrow Wilson Center.
- Azúcar, M., Kusmanie, V., & A., L. (1991). *Violencia conyugal desde una perspectiva sistémica - cibernética*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Ball, N., & Halevy, T. (1996). *Making Peace Work: The Role of the International Development Community*. Washington: Overseas Development Community.
- Bamberg, M. (2006). Stories: Big or small - Why do we care? *Narrative Inquiry*, 139 - 147.

- Bejarano, A. M. (1990). Estrategias de paz y apertura democrática. *Al filo del caos: crisis política en la Colombia de los años 80*, editado por F. Leal Buitrago, Zamosc, León. , Bogotá: Tercer Mundo, IEPRI.
- Berdal, M. (1996). *Disarmament and Demobilization After Civil Wars*. Oxford: Oxford University Press.
- Bertram, E. (1995). Reiventing Governments. The Promise and Perils of United Nations Peace - Building. *Journal of Conflict Resolution*, 39 (3): 387 - 418.
- Blaya, C., & Debarbieux, E. (2011). La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿Cómo están los alumnos franceses? *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 339-356.
- Bombi, A. S., Cristante, F., & Talevi, A. (1983). *The representation of peace and war in Italian children*. Germany: Munchen.
- Bonilla, E., & Rodríguez, S. (1997). *Más allá del dilema delos métodos*. Santafé de Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Boraine, A. (2000). *Truth and Reconciliation in South Africa: The Third*. Africa: Resolutions of Conflict.
- Bowlby, A. J. (1973). *The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth*. Bretherton: Developmental Psychology Volumen 28(5).
- Breton, D. L. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Burnham, J. J. (2007). *Childrens fears: A pre-9/11 and post-9/11 comparison using the American Fear Survey Schedule for children*. Estados Unidos: Journal of Counseling and Development pp. 461-466.
- CEV, C. d. (1995). *Colombia, Violencia y Democracia*. Conlciencias, Universidad Nacional, IEPRI: Bogotá.
- Chacón, M. P. (2015). Daño moral colectivo de carácter ambiental. En M. P. Chacón, *Daño moral colectivo de carácter ambiental* (pág. 1). Pereira: <http://thomsonreuterslatam.com/2012/02/02/dano-moral-colectivo-de-caracter-ambiental/>.
- Charmaz, K. (2000). *Grounded Theory. Objectivist and constructivist methods*. California: SAGE.
- Charmaz, k. (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: SAGE.
- Chernick, M. W. (1996). *Aprender del pasado: Breve historia del proceso de paz en Colombia*. Colombia: Colobmia Internacional, No. 36, pp. 4-8.
- CIDH. (2005).

- CIPVI, C. I. (2001 - 2006). *Plan Nacional de Intervención en Violencia Intrafamiliar*. Chile: Editorial Paidós.
- Cobley, P. (2001). *Narrative*. Londres: Routledge.
- Cooper. (1965). *Moral judgment of war*. England: Intellectual development.
- COP, C. O. (2001). *Las verdaderas intenciones del ELN*. Bogotá: Intermedio editores.
- Cruz, A. (2008). Cultura de paz. *Journal D.*, 265-268.
- CSV, C. d. (1992). *Pacificar la paz*. Bogotá: IEPRI, CINEP, Comisión Andina de Juristas seccional Colombia y CEOCOIN.
- Cuervo, E. C. (2008). Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media. *Rev. Salud Pública* 10 (4):517-528, 6.
- Cuevas, M., Hoyos, P., & Ortiz, Y. (2009). Prevalencia de intimidación en dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca. . En M. uevas, P. Hoyos, & Y. Ortiz, *Pensamiento Psicológico*. (págs. 153-172.). Valle del Cauca: Editores.
- Cupis, A. (1975). *El daño (traducción de Ángel Martínez)*. Barcelona: Bosch, p. 88.
- Czarniawski, B. (2004). *Narratives in social science research*. Londres: Sage.
- Dávila, A. (1998). *El Juego del Poder: Historia, Armas y Votos*. Bogotá: Cerec / Uniandes. Departamento Nacional de Planeación. .
- DefiniciónABC. (20 de Septiembre de 2015). *Definición ABC Tu diccionario hecho fácil*. Obtenido de Definición ABC Tu diccionario hecho fácil: <http://www.definicionabc.com/general/pelea.php>.
- DeZubiría, J. (2009). *La violencia en los colegios de Bogotá*. Bogotá: Instituto Alberto Merani.
- Díaz, A. M., & Sánchez, F. (2004). *Geografía de los Cultivos Ilícitos y Conflicto Armado en Colombia*. London: LSE: Documento Trabajo N. 47 - Crisis States Programme.
- Dinklage, R. I., & Ziller, R. (1989). Explicating cognitive conflict through photo-communication. *Journal of Conflict Resolution*, 309-317.
- Domingues, & Herrera. (2013).
- Domínguez, E., & Herrera, J. (2013). *Narrativa: instrumentos primordiales para la creación y comunicación de significado*.
- Downs, G., & Stedman, S. (2002). Evaluation Issues in Peace Implementation. *Ending Civil Wars: The Implementation of Peace Agreements*, editado por Stephen Stedman, Donald Rothchild y Elizabeth Cousens., Boulder y Londres: Lynne Rienner 43 - 69.
- Duncan, G. (2005). *Del campo a la ciudad en Colombia. La infiltración urbana e los señores de la guerra*. Bogota: Documento CEDE, Facultad de Economía, Unviersidad de los Andes.

- Echandia, C. (1999). *Expansión territorial de las guerrillas colombianas: geografía, economía y violencia*. Bogotá: CEREC, Ediciones Uniandes y Ediciones Norma.
- Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research*. Londres: Sage.
- Farr, R. (1986). "Las representaciones sociales" En: Serge Moscovici. *Psicología Social II*, PP. 495 - 506.
- Fernández, L., & Rodríguez, F. (2002). La prevención de la violencia: Hechos y mitos. *Psicothema*, 147 - 154.
- Fierro, J. G., & Uribe, G. (2002). *El Orden de la guerra. Las FARC-EP: entre la organización y la política*. Bogotá: CEJA.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria y UNESCO 399 - 408 pp.
- Fisas, V. (2010). *Introducción a los procesos de paz*. Barcelona, España.: Edufucu MRA .
- Flament, C., & Moliner, P. (1989). Contribution expérimentale á la Théorie du Noyau Central d'une Représentation . *J. L. Beauvois, R. V. Youle & J. M. Monteil. Perspectives cognitives et conduites sociales*, 139 - 142.
- Forensis. (2013). *Datos para toda la vida*. Bogotá D.C.: Imprenta Nacional.
- Forman, S., & Patrick, S. (2000). *Good Intentions: Pledges of Aid for Postconflict Recovery*. London: Lynne Rienner Publishers.
- Freeman, M. (2006). Life "on holiday"? In defense of big stories. *Narrative Inquiry*, 131 - 138.
- Freud, S. (1916). La transitoriedad.
- Gallego, C. M. (Lunes de Septiembre de 1996). ELN: Una historia contada a dos voces. (" c. Bautista "Gabino", Entrevistador)
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Renner Publishers.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Documento No. 14 Bizcaia: Gernika Gogoratus.
- Gandhi, M. (1917). *No hay camino paa la paz, la paz es el camino*. Colombia: Político y pensador indio.
- García, M. (1992). *De la Uribe a Tlaxcala, Procesos de Paz*. Bogotá: CINEP.
- García, M. (2005). Movimientos Sociales: Repertorio de acciones colectivas en la movilización por la paz en Colombia (1978 - 2003). *Controversia (CINEP)*, No. 184.
- Gergen, K. (1999a). *An invitation to social construction*. Londres: Sage.

- Gergen, K., & Warhus, L. (2003). La terapia como una construcción social dimensiones, deliberaciones y divergencias. *Revista venezolana de psicología clínica comunitaria*, 13-45.
- Gilhodes, P. (2005). *Movimientos Sociales: Repertorio de acciones colectivas en la movilización por la paz en Colombia (1978 - 2003)*. Bogotá: CINEP No. 184.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- González, F. (2005). Iglesia católica y conflicto en Colombia: de la lucha contra la modernidad a los diálogos de paz. *Controversia (CIINEP)*, 184.
- González, F., Bolívar, I., & Vásquez, T. (2003). *Violencia en Colombia: De la Nación fragmentada a la construcción del Estado*. Bogotá: CINEP.
- González, F., Redondo, A., & Díaz, K. (2009). Representaciones Sociales sobre la higiene oral de los niños menores de cinco años que asisten a la clínica Cartagena de Indias. *Revista Duazary*, Pag. 38-47.
- González, G. (1988). *Psicología Comunitaria*. España: Editorial Visor.
- Grabe, V. (2012). *La Construcción de Paz en Colombia*. Bogotá: Corporación Podión.
- Gracia, F., & Musitu, G. (1999). *Autocenpto Forma 5*. Madrid: TEA.
- Guimelli, C., & Rouquette, M. (2004). Étude de la reation d'antonymie entre deux objets de représentation sociale: la sécurité vs. l'insécurité des biens et des personnes. *Psychologie \$ Société*, 71 - 87.
- Gurr, T. R., & Marshall, M. (2003). A Global Survey of Armed Conflicts, Self - Determination, Movements and Democracy. . *Integrated Network for Societal Conflict Research (INSCR), Center for International Development and Conflict Management (CIDCM)*, University of Maryland, College Park, MD, USA.
- Gutiérrez, I. C., Oviedo, M., & Dussán, M. (2003). *Pedagogía del conflicto y la participación ciudadana: Sistematización de una experiencia*. Neiva: Universidad Surcolombiana, Gobernación del Huila.
- Hakvoort, I., & Louis Oppenheimer. (1993). *Children and adolescents' conceptions of peace, war, and strategies to attain peace*. European societies: Dutch case study. *J. Peace pp.* 65-67.
- Hakvoort, I., & Oppenheimer, L. (1998). *Understanding peace and war: A review of developmental psychology research*. London UK: Developmental Review.
- Hampson, F. O. (1996). *Nurturing Peace: Why Peace Settlements Succeed or Fail*. Washington: United States Institute of Peace.

- Hernández, R. F. (2000). *Génesis e intervención de la violencia al interior de las familias*. Villavicencio: UNILLANOS - ICBF. Pp. 36 - 59.
- Hobbes, T. (1940). *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Human, R. W. (2003). *"Aprenderas a no llorar", niños combatientes en Colombia*. New York, Septiembre: Human Rights Watch.
- ICBF. (29 de 09 de 2015). *Información del ICBF para niños y adolescentes*. Obtenido de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/ICBFNinos/MitosYVerdades/Violencia/MaltratoInfantil>:
<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/ICBFNinos/MitosYVerdades/Violencia/MaltratoInfantil>
- ICG, I. C. (2003). *Colombia: Negociar con los paramilitares*. América Latina: Informe sobre América Latina No. 5, 16 de septiembre.
- Jiménez. (2012). p. 83.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Kaës, R. (2000). *L'Appareil psychique groupal*. Paris: 2eme édition.
- King, C. (1997). *Ending Civil Wars. . Adelphi Paper 308*, Oxford: The International Institute for Strategic Studies.
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos. Pp. 9-97.
- Kriesberg, L. (1998). *Constructive Conflicts: From Escalation to Resolution*. . New York & Oxford: Lanham, Boulder: Rowman & Littlefield.
- Kritz, N. (1995). *Transitional Justice: How Emerging Democracies Reckon with Former Regimes*. Washington : DC: United States Institute for Peace Press.
- Krueger, R. A. (1988). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. California, U.S.A.: SAGE Publications, Inc. Newbury.
- Kurtenbach, S. (2005). *Europe and the Colombian Conflict. Andean Working Group*. . Washington D.C.: Working Paper, Inter - American Dialogue.
- Lahuerta, Y., & Altamar, I. (2002). *La erradicación de las minas antipersonal sembradas en Colombia, Implicaciones y Costos*. Bogotá: Dirección de Justicia y Seguridad del DNP, Archivos de Economía, Documento 178, 1 de marzo.
- Leal, A. (2002). *Narraciones audiovisuales y representaciones infantiles: los roles masculinos y femenino*. Bogota: Cultura y Educación, Volumen 14, Issue 3, Pages 313-326.

- Leal, F. (1994 y 2002). *El Oficio de la Guerra - La Seguridad Nacional a la Deriva: del Frente Nacional a la Posguerra Fría*. Bogotá: Tecer Mundo Editores - Alfaomega, CESO - Uniandes, FLACSO - Ecuador.
- Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao: Bakeaz.
- Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la Paz: Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao: Bakeaz.
- Licklider, R. (1995 y 1998). The consequences of Negotiated Settlements in Civil Wars, Early Returns: Results of the First Wave of Statistical Studies of Civil War Termination. *American Political Science Review* 89, 681 - 690, 121 - 132.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research*. Londres: Sage.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative Research*. Thousand Oaks.: CA: SAGE Publications.
- Lizarralde, M. E. (2012). La Escuela y la Guerra, las memorias entre el miedo y el silencio. *Ambientes educativos de escuelas en zonas de conflicto armado*, 13:90-103.
- Lobato, A. (2010). Representaciones Sociales de los Docentes sobre la investigación en las facultades de Educación. Antecedentes, tendencias y ausencias. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2.10-142.
- Londoño, P., & Carvajal, L. (2004). *Violencia, paz y política exterior en Colombia*. Bogotá: Serie Pre TEXTOS 25, Universidad Externado de Colombia.
- Lorente, M. (2013). Violencia, ideación e imitación. *El país*, 13 - 15.
- Mack, J. E., & Snow, R. (1986). *Psychological Effects on Children and Adolescents*. New York: New York University Press: ed. Ralph K. White, pp. 16-33.
- Maffía, D. (2012). *Hacia un lenguaje inclusivo. ¿Es posible?* Universidad de Buenos Aires: Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género.
- MARGUILIS, M. y. (1997). *Jóvenes territorios culturales y nueva sensibilidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Marland, M. (1997). El matoneo en los colegios y el maltrato infantil. *Revista de la Sociedad Colombiana de Psicoanálisis*, 22.
- Martínez, V. (2001). La violencia como condición humana y patología social. *UNESCO Filosofía Paz Universitat Jaume I*, 4 - 10.
- Medina, M., & Sánchez, E. (2003). *Tiempos de paz: Acuerdos en Colombia, 1902 - 1994*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá - Instituto Distrital de Cultura y Turismo.
- Mendez, J. (1997). Accountability for Past Abuses. *Human Rights Quarterly*, 255 - 282.

- Mingst, K. A., & Karns, M. (2000). *The United Nations in the Post - Cold War Era* (Second edition). *Boulder: Westview*, 255 - 282.
- Molano, B., Rodríguez, M., & Zúñiga, I. (2011). *Representaciones sociales de los habitantes de calle frente al fenómeno de limpieza social y problemáticas asociadas en la ciudad de Bogotá D.C.* . Bogotá D.C.: Revista de Psicología Tangram Fundación Universitaria San Martín, Facultad de Psicología.
- Montoya, J., & Jiménez, L. (2005). *Redes urbanas y organización espacial de la cuenca alta del magdalena: el departamento del Huila como cuña entre el centro andino y el suroccidente colombiano. En Historia del Huila.* Neiva: Academia de historia del Huila.
- Morales, J. F. (2003). El estudio de la Exclusión Social y Educación. *En S. Yubero y E. Larrañaga La Sociedad Educadora*, pp. 87 - 88.
- Moscovici, S. (1961/1976). *La Psychanalyse, son image, son public.* Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1992). Présentation. *Bulletin de Psychologie*, 45 (405) 137 - 143.
- Muñoz, F. A. (2000). *La paz imperfecta.* España: Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada.
- Nasi, C. (2002). *Acuerdos de paz en Colombia, El Salvador y Guatemala: un estudio comparativo. Tesis de Ph. D.* Westview: Universidad de Notre Dame.
- Nasi, C. (2003). El problema de la Confianza en los Procesos de Paz: Algunas Lecciones de América Latina. *La crisis política colombiana: Más que un conflicto armado y un proceso de paz, editado por Ann mason y Luis Javier Orjuela*, 377 - 397.
- Nasi, C., & Rettberg, A. (2005). *The Interlink Between Resources, Development and Conflict: Conflict Over Coffee and Bananas in Colombia.* Hawaii, 4 de marzo: Ponencia presentada en el encuentro de la International Studies Association, Honolulu.
- Navarro, O., & M. Gaviria. (2010). *Representaciones sociales del habitante de la calle.* Bogotá, Colombia: Universitas Psychological.
- Nelson, K. (1998). Meaning in memory. *Narrative Inquiry*, 409 - 418.
- Ochoa, R. (2000). *Violencia escolar. Fundamentos sociológicos.* Madrid: Editorial LKRJ.
- Olweus, D. (1998). *CONDUCTAS DE ACOSO Y AMENAZA ENTRE ESCOLARES.* Madrid: Ediciones Morata.
- OMS, O. M. (2009). *Consumo de alcohol.* Bogota: Terminology. Obtenido de http://substance_abuse/terminology/who_lexicon7en7
- OPS, O. P. (2003). *La violencia contra las mujeres: Responde al sector de la salud.* SF: Editores S.A.

- Oquist, P. (1978). *Violencia, conflicto y política en Colombia*. Bogotá: Institutos de Estudios Colombianos.
- Orozco, I. (2005). *Sobre los límites de la conciencia humanitaria: dilemas de la paz y la justicia en América Latina*. Bogotá: Temis - Universidad de los Andes.
- Ortega, R., & Mora, M. (2000). *Violencia Escolar Mito o realidad*. Sevilla: MERGABLUM, Edición y Comunicación.
- Ortiz, R. (2005). The Human Factor in Insurgency: Recruitment and Training in the Revolutionary Armed Forces of Colombia (FARC). *The Making of a Terrorist: Recruitment, Trainig and Root Causes*, 263-276.
- Otero, L. (2011). *Aproximación a las representaciones sociales sobre la salud de la población inmigrante en el discurso periodístico en prensa escrita española*. Madrid: Instituto de Salud Carlos III .
- Ovejero, A. (2002). Cultura de la pobreza: violencia, inmigración y fracaso escolar en la actual sociedad global. *Aula Abierta*, 79, 71 - 84.
- Oviedo, M. (2013). *Identidad Narrativa en Experiencias de Secuestro*. Manizales: Universidad de Manizales - CINDE.
- Oxfam, A. I. (2003). *Shattered Lives: The Case for Tough International Arms Control*. London: Oxfam y Amnistía Internacional.
- Pagnin, A. (1992). Rappresentazione della guerra e giudizio morale inadolescenti. La Guerra Nucleare. Rappresentazioni Sociali di un Rischio. In E. Ponzio & G. Tanucci, 215-229.
- PaisLibre. (18 de Febrero de 2006). *Pais Libre*. Obtenido de Pais Libre: www.paislibre.org.co
- Palacios, M. (1995). *Entre la legitimidad y la violencia en Colombia 1875 - 1994*. Santafé de Bogotá: Norma.
- Pardo, R. (2004). *La historia de las Guerras*. Bogotá: Ediciones B.
- Pardo, R. (2004). *La Historia de las Guerras*. Bogotá: Ediciones B.
- Paris, R. (2004). *La Historia de las Guerras*. Bogotá: Ediciones B.
- Parra, J. (2014). *Informe de Influencia de Redes de Apoyo al Terrorismo (RAT)*. Municipio de El Pital: Policía Nacional.
- Pecaut, D. (1997). Presente, pasado y futuro de la Violencia in Colombia. *Desarrollo Económico* 36, 144.
- Pečjak, V. (2003). Verbal associations with sociopolitical concepts in three historical periods. *Studia Psychologica*, 35, 4 - 5.

- Piedra, R. R., Lago, A., & Massa, J. (2006). Niños contra niños: El bullying como transtorno emergente. *Anales de Pediatría: Volumen 64 - Número 02*, 162-166. Obtenido de <http://db.doyma.es/cgi-bin/wdbcgi.exe/doyma/mrevista.fulltext?pident=13084177>
- Pinto, V. (1996). La escuela como contexto de enseñanza - aprendizaje. En R. A. Clemente y C. Hernández. *Contextos de desarrollo psicológico y educación*, Málaga: Aljibe.
- Pizarro, E. (1991). *Las Farc 1949-1966: De la autodefensa a la combinación de todas las formas de lucha*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- PNUD, P. d. (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano*. Madrid (España): Ediciones Mundi-Prensa.
- Ponzo, E., & Tanucci, G. (1992). *La Guerra Nucleare. Rappresentazioni Sociali di un Rischio*. Italia: Milano: Angeli.
- Pujadas, J. M. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- RAE, R. A. (11 de Septiembre de 2015). *Diccionario de la RAE*. Obtenido de Diccionario de la RAE: <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id=h6cPMV0RDXX2w1yZzXB>
- RAE, R. A. (11 de Septiembre de 2015). *Real Academia de la Lengua Española RAE*. Obtenido de Real Academia de la Lengua Española RAE: <http://lema.rae.es/drae/?val=da%C3%B1o>
- Ramírez, S. (2004). *Intervención en conflictos internos: el caso colombiano 1994 - 2003*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Ramos, M. J. (2008). *Violencia y Victimización en Adolescentes Escolares*. Sevilla: Tesis doctoral.
- Rangel, A. (1998). *Colombia: guerra en el fin de siglo*. Bogotá: TM Editores y Universidad de los Andes.
- Rangel, A. (2005). *El poder paramilitar: Narcotráfico, poder local, balance estratégico y perspectiva internacional*. Bogotá: Fundación Seguridad y Democracia: Ensayos de Seguridad y Democracia.
- Recalt, M. (2014). *Exploración de las Representaciones Sociales acerca de la pobreza y las desigualdades sociales, en niños de la ciudad del Mar del Plata*. Ciudad de Mar del Plata: <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/84>.
- Rehn, O. (2014). *Violencia genuinamente política*. Bogotá: Publicaciones Adventure.
- Rettberg, A. (2002 y 2004). Administrando la adversidad: Respuestas empresariales al conflicto colombiano. *Colombia Internacional - Universidad de los Andes*, mayo - agosto 37 - 54.

- Rettberg, A. (2003). Diseñar el futuro: Una revisión de los dilemas de la construcción de paz para el post conflicto. . *Revista de Estudios Sociales*, Universidad de los Andes, # 15, junio. 15 - 28.
- Rettberg, A. (2005). *Entre el perdón y el piedad: preguntas y dilemas de la justicia transicional*. Bogotá: International Development Research Centre (IDRC).
- Reyes, A. (1987). La violencia y el problema agrario en Colombia. *Análisis político*, No. 2.
- Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. California: Sage.
- Roberts, A. (1996). The Crisis in UN Peacekeeping. *Managing Global Chaos: Sources of and Responses to International Conflict*, editado por Chester A. Crocker y Fen Osler Hampson, Pamela Aall. 297 - 319.
- Rodríguez, J. (2001). *Psicología y violencia doméstica: un nuevo reto hacia un viejo problema*. México: Acta Colombiana de Psicología.
- Rodríguez, P. (2008). La teoría fundamentada: un plan metodológico para respetar la naturaleza del mundo empírico. *Praxis Sociológica*, 12: 137 - 172.
- Rodríguez, S. (2005). Las y los ciudadanos de Bogotá significan la paz. *Universitas Psychologica*, 4(1) 97 - 106.
- Rojas, C. (2002). *Gender, Conflict and Peace in Colombia: A Research Agenda, working Paper 6, Peacebuilding and Reconstruction Program Initiative*. Ottawa: Canada Febrero: International Development Research Centre.
- Rojas, C. (2004). *In the Midst of War: Women's Contribution to Peace in Colombia, Women Waging Peace and Hunt Alternatives Fund*. Ottawa: Canada: International Development Research.
- Roldán, M. (2003). *A sangre y fuego: la violencia en Antioquia, Colombia, 1946 - 1953*. Antioquia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Romero, D. R. (2012). *Diego Raúl Romero Serrano*. Universidad Nacional de Colombia: Maestría en Psicología de la Universidad.
- Romero, M. (2003). *Paramilitares y autodefensas, 1982 - 2003*. Bogota: IEPRI.
- Rouquette, M. L. (1998). Representaciones e prácticas sociales. . A. S. P. Moreira & D. C. de Oliveira. *Estudios interdisciplinarios de representaciones Sociales*, 39 - 46.
- Rubio, M. (1998). *La violencia en Colombia: Dimensionamiento y políticas de control*. Santafé de Bogotá: Inter American Bank.
- Salas, M. (2008). El significado psicológico de la justicia, la igualdad y la equidad: Un estudio transcultural entre México y Colombia. *Psicología Social y Personalidad*, 19 (1), 1 - 20.

- Sanchez, G., & Meertens, D. (1983). *Bandoleros, gamonales y campesinos: el caso de la violencia en Colombia*. Bogotá: El Ancora editores.
- Sánchez, J. R. (2000). *Historia de las Fuerzas Militares Vol. 1, Ejército, La Independencia*. . Bogotá: Edit. Planeta y Panamericana.
- Sandoval, L. (2004a y 2004b). *La paz en movimiento. Volumen 1 "Realidades" y Volumen 2 "Horizontes"*. Bogotá: ISMAC.
- Sarrica, M. (2007). War and peace as social representations. Cues of structural stability. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 549-568.
- Sarrica, M., & Contarello, A. (2004). Peace, war and conflict. Social representations shared by peace activists and non activists. *Journal of Peace Research*, 41, 549 - 568.
- Sbandi, M. (1988). L'Immagine della Guerra in Etá Evolutiva. *Etá Evolutiva*, 41-47.
- Seligman, M. E. (1991). *Indefensión*. Madrid: shalk.
- Sereseres, C. (1996). The Regional Peacekeeping Role of the Organization of American States. *Managing Global Chaos: Sources of and Responses to International Conflict*, editado por Chester A. Crocker, Fen Osler Hampson y Pamela R. , Washington, D.C.: United States Institute of Peace Press: 551 - 562.
- Sierra, C. A. (2009). Manifestaciones de violencia en la escuela primaria: elementos de perfilación de víctimas y agresores. *Panorama No. 7 Psicología*, 12.
- Sousa, C. P., Sparrow, L., & Boas, L. (2002). *Representaciones Sociales sobre el trabajo la enseñanza*. Universidad Aveiro: Universidad Aveiro, P. 53-62.
- Spielmann, M. (1986). *If peace comes future expectations of Israeli children and youth*. Israel: *Journal of Peace Research*, 23(1), 51-67.
- Stedman, S., Rothchild, D., & Cousens, E. (2002). *Ending Civil Wars: The Implementation of Peace Agreements*. Colombia: Civil Conflict, State Weakness and Security: PLAS Cuadernos No. 7 Princeton Universi.
- Strauss, A. (1987). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. En A. Strauss, *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. (págs. 45-77). New York: Floreal Fomi.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia, Colombia.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.

- Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). *Introduction to Qualitative Research Methods. Phenomenological Approach to the Social Sciences*, Nueva York.
- Tickner, A. (2003). *Tensions and Undesireable Consequences of U.S. Foreign Policy in Colombia*, en David Myhre, ed. EEUU: Colombia: Civil Conflict, State Weakness, and (in) security, PLAS Cuadernos, No. 7, Princeton Universi.
- Trigo, E. A. (1999). *Creatividad y Motricidad. Fundamentos de la Motricidad*. Barcelona: Gymnos 2000.
- Trinidad, A. (2006). *Teoría fundamemnada Grounded Theory La construcción de la Teoría través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.
- UNESCO. (1994). *Informe final: Primera reunión de consulta sobre el Programa Cultura de Paz*. París: Organizaciónd de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, 27 - 29 Septiembre.
- UNICEF. (2002). *Informe Anual del UNICEF 2002*. Estados Unidos de America: División de Comunicaciones.
- UNICEF, C. P. (2007). *El maltrato deja huella*. Santiago de Chile: Imprena Salesianos S.A.
- Urmeneta, A. R. (2009). Nosotros y los otros. ¿Cómo se representan los niños y las niñas las normas sociales? *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica*, 1-29. Obtenido de revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/293/292
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vásquez, A. (2012). *Representaciones Sociales, Inclusión de Género y Sexo en los juegos recreativos tradicionales de la calle de Cadas*. Caldas Antioquia: Colombia Estudios Pedagógicos XXXVIII, Número Especial 1:371-391.
- Velásquez, S. (2003). *Técnicas Cotidianas, Violencias de género. Escuchar comprender ayudar*. Buenos Aires: Paidós.
- Voors, W. (2005). *Bullying el acoso escolar*. Barcelona: Oniro.
- Wagner, W. (1994). The fallacy of misplaced intentionality in social representation research. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 243 - 266.
- Wagner, W., Duveen, G., Verma , J., & Themel, M. (1996). Relevance, discourse and the "hot" stable core of social representations. *British Journal of Social Psychology*, 331 - 351.
- Zubirí, X. (1986). *Sobre el Hombre*. Madrid: Alianza.