



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 24 de Julio de 2017

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

ALEJANDRA MARÍA TORO ECHAVARRIA, con C.C. No. 42975527

CESAR AUGUSTO JAMIOY REALPE, con C.C. No. 12.181.688

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado o titulado: : REPRESENTACIONES SOCIALES DE PAZ Y VIOLENCIA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS ENTRE LOS 8 Y LOS 11 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL RESGUARDO INDÍGENA PANIQUITA TAMA PÁEZ DEL HUILA

Presentado y aprobado en el año 2017 como requisito para optar al título de: Magister en Educación;

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.
- 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.

Vigilada Mineducación



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

EL AUTOR/ESTUDIANTE: ALEJANDRA MARIA TORO ECHAVARRIA

Firma:

EL AUTOR/ESTUDIANTE: CESAR AUGUSTO JAMIOY

Firma:



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 PAZ Y VIOLENCIA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS ENTRE LOS 8 Y LOS 11 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL RESGUARDO INDÍGENA PANIQUITA TAMA PÁEZ DEL HUILA

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
TORO ECHAVARRÍA	ALEJANDRA MARÍA
JAMIOY REALPE	CESAR AUGUSTO

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
OVIEDO CORDOBA	MYRIAM

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magister en Educación

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación y Cultura de Paz

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2017

NÚMERO DE PÁGINAS: 195

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas Fotografías___ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general___ Grabados___ Láminas___ Litografías___ Mapas Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas o Cuadros

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

Vigilada mieducación

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.



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 3
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

MATERIAL ANEXO:

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

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. Paz	Pace	6. Comunidad	Community
2. Violencia	Violence	7. Escuela	School
3. Representaciones Sociales	Social representations	8. Familia	Family
4. Niños	Children		
5. Niñas	Children		

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

Este trabajo de investigación, hace parte del macroproyecto de investigación titulado “Representaciones sociales de paz y violencia de los niños y niñas de Huila Caquetá y Putumayo”. El presente estudio fue desarrollado en la comunidad indígena Paniquita Tama Páez del Municipio de Rivera Huila, con la participación de un grupo de seis niños y niñas pertenecientes a la Institución Educativa del resguardo indígena en mención.

En este estudio se reconocieron las representaciones sociales de paz y violencia, en los ámbitos de familia, escuela y comunidad, a través de la recolección de relatos acerca de la cotidianidad realizados por los niños y niñas, para su posterior interpretación. Se encontró que las representaciones sociales de paz están relacionadas con el respeto a la naturaleza y su entorno, y la violencia se representa con el daño en diferentes manifestaciones.

Estos resultados aportan al conocimiento de las nociones del sentido común que circulan en los ámbitos familiar, escolar y comunitario, como un insumo para la construcción del estado actual de paz y violencia en Colombia.



ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

This research work is part of the research project entitled "Social representations of peace and violence of the children of Huila Caquetá and Putumayo". The present study was developed in the Paniquita Tama Páez indigenous community of the Municipality of Rivera Huila, with the participation of a group of children belonging to the Educational Institution of the indigenous rescue mentioned.

In this study, social representations of peace and violence were recognized in the family, school and community areas, through the collection of stories about daily life carried out by children for later interpretation. It was found that social representations of peace are related to respect for nature and its environment, and violence is represented with damage in different manifestations.

These results contribute to the knowledge of common sense notions that circulate in the family, school and community areas, as an input for the construction of the current state of peace and violence in Colombia.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: Hipólito Camacho Coy

Firma:

Nombre Jurado: Miryam Cristina Fernández Cediel

Firma:

MIRYAM CRISTINA FERNÁNDEZ CEDIEL

Nombre Jurado: Luz Stella González

Firma:

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

**FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ**

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE PAZ Y VIOLENCIA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS
ENTRE LOS 8 Y LOS 11 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL
RESGUARDO INDÍGENA PANIQUITA TAMA PÁEZ DEL HUILA**

AUTOR

**ALEJANDRA MARÍA TORO ECHAVARRÍA
CESAR AUGUSTO JAMIOY REALPE**

DIRECTOR

P.h.D. MYRIAM OVIEDO CORDOBA

NEIVA, JULIO DE 2017

DEDICATORIA

Se dedica este proyecto de investigación a la comunidad Paniquita Tama Paez en el Municipio de Rivera Huila, por permitir conocer su cultura étnica y de esta forma aportar al conocimiento de las representaciones sociales de Paz y Violencia.

AGRADECIMIENTOS

Damos nuestros más sinceros agradecimientos a la Phd. Myriam Oviedo Córdoba, por asesorar y guiar con su conocimiento y experiencia este trabajo de investigación, que hace parte del macroproyecto de Representaciones Sociales de Paz y Violencia.

RESUMEN

Este trabajo de investigación, hace parte del macroproyecto de investigación titulado “Representaciones sociales de paz y violencia de los niños y niñas de Huila Caquetá y Putumayo”. El presente estudio fue desarrollado en la comunidad indígena Paniquita Tama Paez del Municipio de Rivera Huila, con la participación de un grupo de seis niños y niñas pertenecientes a la Institución Educativa del resguardo indígena en mención.

En este estudio se reconocieron las representaciones sociales de paz y violencia, en los ámbitos de familia, escuela y comunidad, a través de la recolección de relatos acerca de la cotidianidad realizados por los niños y niñas, para su posterior interpretación. Se encontró que las representaciones sociales de paz están relacionadas con el respeto a la naturaleza y su entorno, y la violencia se representa con el daño en diferentes manifestaciones.

Estos resultados aportan al conocimiento de las nociones del sentido común que circulan en los ámbitos familiar, escolar y comunitario, como un insumo para la construcción del estado actual de paz y violencia en Colombia.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	11
1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	14
1.1 Planteamiento del problema y justificación	14
1.2 Objetivos	25
1.2.1 Objetivo general.	25
1.2.2 Objetivos específicos.....	25
2. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO.....	¡Error! Marcador no definido.
2.1 Antecedentes	26
2.1.1 Estudios sobre paz, guerra y violencia en el plano internacional.	26
2.1.2 Estudios sobre violencia en niños, niñas e instituciones educativas.	28
2.1.3 Estudios sobre paz con niños, niñas e instituciones educativas.	33
2.1.4 Estudios sobre violencia, paz e inseguridad en comunidades afectadas por la violencia armada.	35
2.1.5 Estudios sobre conflicto armado y paz en Colombia.	39
2.1.6 Estudios sobre representaciones sociales de paz, guerra y violencia.	44
2.1.7 Estudios sobre las representaciones sociales en el ámbito educativo.....	47
2.1.8 Estudios sobre las representaciones sociales de paz y violencia en el plano nacional.	50
2.1.9 Estudios sobre las representaciones sociales de paz y violencia: en el plano local. ..	51
2.2 Marco teórico	52
2.2.1 Violencia, paz y cultura de paz.....	52
2.2.2 Paz.	53
2.2.3 Conceptos de paz y la búsqueda de una cultura de paz.	56
2.2.4 Paz en la familia.	61
2.2.5 Paz en la comunidad.....	62
2.2.6 Paz en la escuela.	62
2.3 Violencia	63

2.3.1	Violencia en la familia.....	68
2.3.2	Violencia en la escuela.....	69
2.4	Representaciones sociales	70
2.4.1	Estructura y función de las representaciones sociales.....	75
3.	METODOLOGÍA	78
3.1	Enfoque y diseño metodológico.....	78
3.2	Población.....	79
3.3	Estrategias de recolección de los relatos	79
3.4	Técnicas de recolección de información	81
3.5	Estrategia de sistematización	83
3.6	Proceso para el análisis de la información.....	84
3.7	Validez del estudio.....	84
4.	HALLAZGOS.....	86
4.1	Descripción de contexto y actores.....	86
4.1.1	Descripción de los escenarios.....	86
4.1.2	Organización social y cultural.....	90
4.1.3	Tipos de familia y organización educativa.....	91
4.1.4	Cosmogonía y celebraciones.....	92
4.1.5	Características del territorio Paniquita Tama Páez.....	93
4.2	Tendencias encontradas en las voces de los niños y niñas de la comunidad indígena Paniquita Tama Páez, de los códigos abiertos a las categorías axiales	94
4.3	Representaciones sociales de paz para niños y niñas de la comunidad indígena Paniquita Tama Páez	95
4.3.1	La paz en la familia.....	95
4.3.2	La paz en la escuela.....	97
4.3.3	La paz en la comunidad.....	99
4.4	Representaciones sociales de violencia en los niños y niñas de la comunidad indígena Paniquita Tama Páez.....	103
4.4.1	La violencia en la familia.....	103
4.4.2	La violencia en la escuela.....	104
4.4.3	La violencia en la comunidad.....	107

4.5 Categorías axiales.....	112
4.6 Representaciones sociales de paz en los niños Paniquita Tama Páez.....	112
4.6.1 Representaciones sociales de paz en la familia.....	112
4.6.2 Representaciones sociales de paz en la escuela.....	115
4.6.3 Representaciones sociales de paz en la comunidad.....	119
4.7 Representaciones sociales de violencia en los niños y niñas Paniquita Tama Páez	127
4.7.1 Representaciones sociales de violencia en la familia.....	127
4.7.2 Representaciones sociales de violencia en la escuela.....	130
4.7.3 Representaciones sociales de violencia en la comunidad.....	139
4.8 De las categorías axiales a las categorías selectivas	148
4.8.1 Categoría selectiva“Respeto”.....	149
4.8.2 Categoría selectiva “Daño entre los miembros”.....	153
5. CONCLUSIONES	162
BIBLIOGRAFÍA	165
ANEXOS	191

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Serie de instancias de representación del pueblo Tama-Dujo	92
Figura 2. Ubicación geográfica del pueblo Paniquita Tama Páez	94
Figura 3. Categoría axial, paz en la familia, compartir y respetar a la familia	113
Figura 4. Categoría axial, paz en la escuela cuidado del entorno social y ambiental	115
Figura 5. Categoría axial, paz en la comunidad, conservar tradiciones.....	120
Figura 6. Categoría axial, violencia en la familia, trasgresión de las normas en familia.....	127
Figura 7. Categoría axial, violencia en la escuela, maltrato del profesor	131
Figura 8. Categoría axial, violencia en la escuela, dañar al otro	134
Figura 9. Categoría axial, violencia en la escuela, hacer lo mismo al otro.....	137
Figura 10. Categoría axial, violencia en la comunidad, usurpar el territorio.....	140
Figura 11. Categoría axial, violencia en la comunidad, matar a los seres vivos	142
Figura 12. Categoría axial, violencia en la comunidad, hacer lo mismo a los otros.....	143
Figura 13. Categoría axial, violencia en la comunidad, violencia contra el otro.....	144
Figura 14. Categoría axial, violencia en la comunidad, juetazos y amarrar a la palma.....	146
Figura 15. Categoría axial, violencia en la comunidad, trasgredir las normas	147
Figura 16. Categoría selectiva de las RS de Paz,campo informacional y actitudinal	150
Figura 17. Categoría Selectiva y campo representacional de violencia en la familia.....	151
Figura 18. Categoría selectiva de las RS de violencia, campo informacional y actitudinal	154
Figura 19. Categoría selectiva y campo representacional de violencia en la familia	155
Figura 20. Galería tendadero.....	194

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Nombres y preguntas generadoras de cada taller.....	80
Tabla 2. Codificación de los niños y las niñas	84

INTRODUCCIÓN

La presente investigación forma parte del macro – proyecto 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. Específicamente, esta investigación se construyó en torno al significado de Representaciones Sociales (RS) de Paz y Violencia que poseen niñas y niños de 8 a 11 años de edad, estudiantes que cursan el cuarto grado de primaria en la Institución Educativa del Resguardo Indígena Paniquita Tama Páez, del municipio de Rivera en el departamento del Huila. Es necesario advertir al lector que al tratarse de un macroproyecto este trabajo comparte con los demás proyectos que lo constituyen: el problema de investigación, los objetivos, antecedentes, referente conceptual y el diseño metodológico. Estos elementos adquieren algunas particularidades dependiendo de la localización geográfica de cada uno.

Para comprender el significado de las Representaciones Sociales que las niñas y los niños de 8 a 11 años de edad, escolarizados, tienen sobre la paz y la violencia, pertenecientes al Resguardo Indígena Paniquita Tama Páez, en el municipio de Rivera, se eligió el enfoque cualitativo y el diseño: relatos de vida con la participación de 6 actores sociales.

La información se recolectó mediante técnicas propias del enfoque cualitativo implementadas a través de talleres grupales, testimonios, artefactos, observaciones y entrevistas aplicadas a informantes clave. 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 cuatro capítulos. El capítulo uno hace una presentación exhaustiva del problema investigado, justificación y los objetivos. El capítulo dos presenta los antecedentes y el referente teórico, en este último se plantean los conceptos que guiaron el estudio, como son los conceptos de paz, violencia y 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.

En el capítulo cuatro denominado hallazgos se expone un texto elaborado para cada representación social de paz y violencia de las niñas y los niños Paniquita Tama Pérez. Este se elaboró proporcionando el sentido a cada una de las narraciones y permitiendo develar el sentido otorgado por los actores.

CAPITULO 1

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

CAPITULO 1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema y justificación

La violencia y la búsqueda de paz han sido una constante en la historia colombiana caracterizada por diferentes periodos durante varios siglos bajo la premisas filosóficas “No hay paz sin guerra” y “no hay camino para la paz, la paz es el camino” (Gandhi en Martínez 2011).

El proceso de violencia - paz ha tenido un costo - beneficio en cada una de las etapas de la historia colombiana consistente en pérdidas de vida, económicas: inversión en armas y procesos de acuerdo; además el daño que ha afectado la población colombiana donde los actores participantes en la triangulación víctimas, victimarios, estado; ha tocado la comunidad tanto civil como a las minorías: indígenas, campesinos, afrodescendientes, esclavos, niños, niñas y mujeres; población vulnerable, dentro de los diferentes ámbitos escuela, familia y comunidad.

Las huellas que ha dejado la violencia en Colombia se han consolidado en una cultura de violencia y paz que va desde lo estructural hasta los movimientos constructivos para lograr una sociedad consciente de las afectaciones dolorosas consecuencia de la violencia y en busca de la resolución de conflictos a través de acuerdos de paz para minimizarlas y posibilitar el reconocimiento de las representaciones sociales de paz y violencia surgidas de las experiencias, creencias individuales y colectivas de la sociedad.

El inicio de la violencia propia de la conquista y colonización (1550-1810) se ha denominado “época colonial” (Zambrano, 2015) consistente en la presencia y dominio político por parte de los españoles en la usurpación y apropiación del territorio colombiano imponiendo la cultura española a la cultura indígena en forma violenta y aparecen así las luchas por la defensa de los derechos humanos.

De esta manera se generó formas de resistencia indígenas 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 luchas por la independencia

nacional-emancipación de Colombia, lograda pasados tres siglos de conquista bajo la soberanía del imperio español (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 armas. El contradictor político fue visto como un enemigo al que había que derrotar o eliminar, lo que dilucidó la hegemonía partidista y resolvió de paso pugnas personales.

A mediados del Siglo XX se visibilizó, entonces, una guerra campesina y entre el partido liberal y conservador denominado La Violencia, el cual surge en el enfrentamiento entre diferentes grupos armados y las Fuerzas de Seguridad del Estado. Este período de la vida nacional devastó la sociedad colombiana Rehm (2014) afirma: “los grupos involucrados, (...) perseguían finalidades a veces genuinamente políticas, otras veces genuinamente criminales...” (p.18).

Con la instauración en 1958 del “Frente Nacional” aparece en la historia nacional como recurso para eliminar la violencia entre partidos y el triunfo de la revolución Cubana.

(Mesa (2009) afirma:

En la historia de Colombia se conoce como “El Frente Nacional” a un periodo comprendido entre 1958 y 1974 durante el cual, gracias a un gran acuerdo, los principales partidos políticos colombianos se dividieron alternativamente todo el poder del Estado. La división iba más allá de una simple alternancia presidencial, pues aquel partido político al que le tocara el turno de gobernar tendría la obligación de nombrar en la mitad del gabinete ministerial y, en general, en la mitad de todo el aparato estatal, a miembros del otro partido. Es así como Liberales y Conservadores se dividieron el poder, excluyendo del mismo a todos los otros movimientos políticos que existían en ese momento histórico en Colombia. (p.159)

En el siglo en mención surgen las violencias del narcotráfico, el paramilitarismo y la conformación de organizaciones de delincuencia común que generaron nuevas formas de violencia en el ámbito público.

Esta violencia ha afectado a todo el territorio colombiano con mayor impacto en algunos departamentos como son Antioquia, Cundinamarca, Tolima, Huila, entre otros. Centrándose este estudio en el Departamento del Huila.

Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD, 2010) afirma:

El departamento del Huila ha vivido de manera muy cercana el conflicto político armado colombiano. Este departamento, junto con Tolima, fue uno de los principales escenarios de la época de “La Violencia” (1946-1953). Allí operaron guerrillas liberales y comunistas, así como bandas delincuenciales de origen conservador que se disputaron el espacio con liberales y comunistas. La confrontación se agudizó cuando algunas de las guerrillas que hacían presencia en Tolima 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 [...] Además del aspecto político, la crisis económica, principalmente del campo, y el retroceso del proyecto de la reforma agraria fueron otros elementos que terminaron por convertirse en la base de la conflictividad que aún hoy viven el departamento y la región del Piedemonte Amazónico. Este ambiente fue propicio para el fortalecimiento de la guerrilla de las FARC, que son catalogadas como el actor hegemónico en el Huila. (P.1,2)

El efecto de esa violencia ha afectado la gobernabilidad, la población y se expresa, entre otros aspectos, en las amenazas constantes contra alcaldes, concejales, gobernadores y otros funcionarios públicos, que han incidido en el funcionamiento de la administración local y generadas rupturas entre las comunidades y sus instituciones.

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. PNUD, (2010) afirma: “para el 2002, los paramilitares ya habían consolidado su presencia en el suroccidente del país, en muchos casos con la connivencia o colaboración de algunos agentes del Estado. Dicha presencia se vio reflejada 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, Hobo, La Argentina, La Plata e Isnos, entre otros”. (p. 9)

Por otra parte, los pueblos indígenas en Colombia también han sido víctimas directas en esta historia de violencia. Las memorias de los pueblos indígenas evidencian momentos críticos de luchas, pérdidas materiales y humanas generadoras de dolor.

Tamayo (2014) afirma que: “entre enero y septiembre del 2014 se presentaron 3.193 casos de violaciones a los derechos humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario, DIH, que afectaron a los pueblos indígenas del país. Esta cifra fue presentada por la Organización Indígena de Colombia, ONIC, en su último informe sobre el tema”. (p.1)

Estos pueblos indígenas continúan resistiendo y se niegan a desaparecer, situación que se puede evidenciar en el Cabildo Indígena “PANIQUITA TAMA PAEZ” ubicado en las faldas del cerro Neiva jurisdicción del Municipio de Rivera, exactamente al oriente en la vereda La Medina.

Arteaga (2004) afirma:

1980 a 1983, es cuando comienzan a reunirse por primera vez en un grupo de familias en el corregimiento del Caguán con el fin de organizarse como cabildo indígena. A través de la recuperación de la tradición oral de sus abuelos, quienes poseían la experiencia y el acompañamiento en sus luchas por Manuel Quintín Lame, alimentados con este espíritu salen en busca de los Títulos de propiedad del antiguo Resguardo Caguán los Dujos. Se asesoran en Bogotá de la naciente Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) quienes les colaboran en todo el proceso legal de la lucha por la recuperación de sus antiguas tierras. (p.1)

En la comunidad Paniquita Tama Paez un hecho que marca la memoria histórica de la violencia sufrida fue “el asesinato del gobernador del Cabildo Indígena Carlos Arturo Páez y de un joven de la comunidad Salvador Ninco, junto con otras dos personas que también estuvieron en la lucha por la recuperación de su territorio. El crimen se dio el día 22 de octubre de 1987 en cercanías del municipio del Hobo. Luego surgen nuevos retos de convivencia con los habitantes de las áreas vecinas (los colonos) en medio de la discrepancia por temas sobre el uso del agua y de la tierra o por opiniones y formas de vida diferentes, propias de la diversidad humana (PANIQUITAS, 2010, p.1).

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, y en los niños y niñas en particular, representaciones sociales sobre la paz. Fisas, (2010) afirma:

Desde los años ochenta se han ido produciendo múltiples esfuerzos de construcción de paz por parte de los actores del conflicto armado y de la sociedad colombiana. En 1982, el presidente Betancur convocó a las guerrillas a un acuerdo de paz. Dos años después, las FARC ordenaron un alto al fuego que duró formalmente hasta 1990, cuando el presidente Gaviria ordenó un ataque al centro de mando de las FARC. En 1990, y después de una larga negociación, se desmovilizó la tercera guerrilla del país, el M-19, fruto de la cual se aprobó una nueva Constitución en 1991 que formalmente consolidaba el Estado de derecho. En este último año se desmovilizaron otros grupos (EPL, PRT, MAQL), en 1992 el CER, en 1994 la CRS, MPM, MMM y FFG, y en 1998 el MIR-COAR. En relación a las guerrillas que no se desmovilizaron, entonces, 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 de 1992 quedaron 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 Consejo Nacional de Paz formado por instituciones y sociedad civil. En enero de 1999, el secretario general de Naciones Unidas nombró a Jan Egeland como su primer delegado para Colombia, quien, tres años más tarde, sería sustituido por James Lemoyne. (p.5)

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 suspendió 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, 2010).

Durante el gobierno del presidente Álvaro Uribe se fortaleció el combate militar contra las guerrillas, con el apoyo de los Estados Unidos mediante el Plan Colombia y se generó un proceso de negociación con las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC).

Fisas (2010) afirma:

En cuanto al ELN, las primeras negociaciones entre el Gobierno y esta guerrilla datan de 1991 (Caracas y Tlaxcala). En 1998, las dos partes firmaron en Madrid un acuerdo de paz que preveía la celebración de una Convención Nacional. El mismo año, los negociadores del ELN se reunieron en Maguncia (Alemania) con miembros de la sociedad civil y firmaron el acuerdo “Puerta del Cielo”, centrado en aspectos humanitarios. En 1999, Gobierno y ELN retomaron los contactos en Cuba, y al año siguiente, el Gobierno autorizó crear una zona de encuentro en el sur de Bolívar, con el acompañamiento de los Países Amigos de este proceso (Cuba, España, Francia, Noruega y Suiza). En junio del 2000, no obstante, el presidente Pastrana dio por finalizados los intentos de llegar a un acuerdo con este grupo. En el 2002, el Alto Comisionado para la Paz realizó nuevas rondas exploratorias con el ELN desde Cuba y, a mediados del 2004, se iniciaron nuevas conversaciones exploratorias con la facilitación de México las cuales no llegaron a feliz término ya que el ELN descalificó al gobierno de México por su voto contra Cuba en la comisión de derechos humanos de la ONU. (p.9)

Wikipedia (2012) afirma: “el presidente Juan Manuel Santos anuncia mediante una alocución presidencial que se han iniciado previamente unos acercamientos con la guerrilla de las FARC pero que “no se repetirán errores del pasado”, que procederá con prudencia, y que la Fuerza Pública no detendrá su accionar, lo propio hizo alias "Timolón Jiménez" con un vídeo en diferido, destacando que las FARC llegaban a la mesa “sin rencores ni arrogancia”. La noticia de la confirmación de los diálogos generó diferentes reacciones y escepticismo, algunas a favor y otras en contra, éstas últimas basándose en las fallidas negociaciones de 2002 en el Caguán (Colombia). Las reacciones favorables se toman sobre la base de los acercamientos y los diálogos, aquellos que conlleven a la erradicación de todos los conflictos”. (p.1)

Por su parte, la iglesia católica colombiana, que ha participado de garante en escenarios humanitarios con las FARC, se ofreció para ejercer el mismo rol.

Los diálogos o negociaciones de paz entre el gobierno del presidente Juan Manuel Santos y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), también conocidos como proceso de paz en Colombia, se llevaron a cabo en Oslo y en La Habana.

El primer acuerdo de Paz, firmado en Cartagena, debía refrendarse en un plebiscito en el que los ciudadanos debían votar "Sí" o "No" al Acuerdo. El resultado final fue una victoria para el «No». El resultado del plebiscito obligó al Gobierno a "renegociar" el acuerdo tomando en consideración las objeciones de los opositores del acuerdo, y a la vez que creó incertidumbre sobre la aplicación legal de los acuerdos. Este proceso culminado el 24 de Noviembre de 2016 con la firma del acuerdo en concordancia con el premio Nobel de paz que le concedieron al Presidente Santos.

Tras un periodo de negociación con los promotores del No, el gobierno y las FARC se acordó un nuevo texto para el acuerdo de paz el cual se firmó, como ya se mencionó, el 24 de noviembre en el Teatro Colón de Bogotá. Este nuevo acuerdo fue ratificado por el Senado de Colombia y la Cámara de Representantes, el 29 y 30 de noviembre del 2016 (Wikipedia, 2017).

Horas antes, alias "Gabino", el máximo jefe del Ejército de Liberación Nacional (la otra guerrilla activa del país) manifestó la intención de esa organización de participar en la, hasta entonces, rumoreada mesa de concertación.

El Gobierno Nacional delegó a un grupo de personas para negociar en el proceso de paz con el ELN, que en su mayoría son expertos en temas minero ambiental. El proceso de negociación entre el gobierno y el Ejército de Liberación Nacional, pasará a su fase pública con la instalación

de la mesa de conversaciones en Quito Ecuador el próximo 27 de octubre de 2016. Los grupos de negociación de las partes, ya están dispuestos y se han dado a conocer. La guerrilla del ELN, anuncia quienes serán sus negociadores: Pablo Beltrán, Aureliano Carbonell, Bernardo Téllez, Vivian Henao, Consuelo Tapias, Isabel Torres, Silvana Guerrero, María Helena Buitrago, Miriam Barón, Gustavo Martínez, Manuel Cárdenas, Óscar Suárez. (Fundacion Paz & Reconciliacion, 2016)

Estos aires de acercamiento y conversaciones han generado 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, las escuelas de perdón y reconciliación, y otras más que no han sido documentadas. Siguiendo en la misma línea, 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 liderazgo político, desarme en las escuelas o pandillas de barrios, la celebración de la semana por la paz, marchas como la del 9 de abril de 2016 donde se dieron manifestaciones en las que se reclama la paz y simultáneamente se condena la guerra y la violencia.

Otros ejemplos al respecto, haciendo énfasis en el Departamento del Huila, son los niños y niñas que 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 hacer 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 programa 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.

Por otro lado los costos de la violencia en vidas humanas y las consecuencias en las relaciones cotidianas entre los colombianos se evidencian en las siguientes cifras:

El pasado 6 de febrero fueron publicadas por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses las cifras preliminares de muertes violentas en Colombia durante 2016. Fue así como se conoció que en el año 2015 murieron 22.254 personas en Colombia de manera violenta. Los homicidios fueron la primera manera de muerte en el país con 10.677 víctimas.

En el departamento del Huila murieron por causas violentas 46 hombre y 4 mujeres, las cifras estadísticas tienen variables como escolaridad, estado conyugal, factor de vulnerabilidad, presunto agresor, departamento y municipio del hecho y otras variables (INMLCF, 2016).

La escuela también ha sido afectada por la violencia, Si bien la violencia escolar puede ser tan antigua como las mismas instituciones. Romero (2012) afirma:

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. (p.6)

De acuerdo con las cifras presentadas por la Secretaria de Educación de Bogotá en el 2010, Contreras y Gómez (2012 afirman:

La intimidación escolar ha crecido en la última década (...) en 217 colegios hubo 76.424 casos de violencia escolar en el 2009; mostrando así que el incremento en el 2010 ha sido de 40 mil casos de violencia en el primer trimestre de ese año. De esta cifra, 29.218 fueron cometidos por estudiantes de sexo femenino y 47.206 por estudiantes de sexo masculino. Cabe resaltar que el 76% de los casos reportados se dan en las localidades de Kennedy, Usme, Ciudad Bolívar, Bosa, Suba, Usaquén, San Cristóbal, Tunjuelito y Engativá; y aunque la edad promedio de los actos violentos es de niños entre los 5 y 7 años de edad, en los colegios se ha visto con mayor impacto los grados de sexto a noveno. (p. 9).

Además de estas formas de violencia, es claro que la escuela ha vivido las múltiples violencias que han marcado la historia del país. Así en la época de la Violencia del siglo XX,

Lizarralde, (2012) afirma: “las escuelas que en Tolima en la década de los 50 tenían trincheras y refugios, así como el asedio al que eran sometidas las maestras por parte de los actores armados, y el papel activo de algunos maestros que azuzaban a sus estudiantes para que abuchearan o apedrearan a los del partido contrario” (p.90). También fueron evidentes los homicidios de maestros, los combates junto a las escuelas, niños y niñas que vieron asesinar a sus maestros, o han sido desplazados.

El Centro Nacional de Memoria Histórica (2014) afirma:

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 han cometido actos de abuso contra los niños y niñas entre los que figuran la violencia sexual, el asesinato, el reclutamiento, la 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. El 64,7% corresponde al ELN y el 45,3% a las FARC. Un 88% de los niños y niñas reclutados se presentan al Ejército Nacional, y no se registra material bélico entregado de importancia. (p. 302)

El impacto en la población civil de los grupos armados ilegales se ve reflejado de manera general en prácticamente todos los delitos posibles. “En las comunidades étnicas, específicamente, rompe las tradiciones culturales y la organización comunitaria debido a que jóvenes y adultos se dedican a actividades como el narcotráfico, son reclutados por estos grupos, invaden los territorios colectivos, obligan a colaborarles poniéndolos en riesgo frente a otros actores armados, corrompen el liderazgo y destruyen la riqueza ecológica de la zona”. (CNMH 2014, p. 340)

Springer (2012) afirma:

Cada año, miles de familias lo abandonan todo para no verse obligadas a entregar a sus hijos. No siempre consiguen evitarlo. Son numerosos los casos en los que los niños y niñas son sustraídos de sus hogares y vinculados a grupos armados ilegales y bandas criminales como parte de un perverso “impuesto de guerra” que se impone en las comunidades a las que someten bajo la dictadura del miedo, con el fin de convertirlas en cómplices y obligarlas a guardar silencio (p. 8)

La concientización sobre los costos y beneficios de este proceso de violencia y paz ha generado un impacto adverso de la violencia en todas las dimensiones de la vida en sociedad que favorece la creciente actitud en el presente de promover unas condiciones de vida más cercanas a la paz desde la construcción de una cultura dispuesta a distanciarse de la violencia, lo que genera el reconocimiento de las representaciones sociales sobre paz y violencia que hacen parte del acervo cultural y de las relaciones sociales.

Las representaciones sociales, siguiendo a Moscovici (como se citó en Flores, 2008) piensa: “las RS son conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común” (p. 133).

En efecto el ser humano posee un proceso de socialización particular en la medida que se enmarca en un contexto determinado. Suponemos que a lo largo de su historia como pueblo los Tama Paéz han desarrollado formas de pensamiento sobre la paz y la violencia, producto de actividades prácticas y simbólicas, resultantes de contenidos históricos y de atribuciones de significados las cuales han sido incorporadas por los niños y las niñas durante su proceso de socialización, el cual forma parte de la construcción social de las representaciones.

Las representaciones sociales que tienen los niños y las niñas del cabildo indígena Paniquita Tama Páez sobre paz y violencia desempeñan un papel importante como instrumento para entender no solo hechos sino también fenómenos por la entrega de razones que ilustran las realidades naturales y sociales de las personas y de sus contextos.

Los niños y niñas 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 se conocen las representaciones sociales sobre la violencia que poseen niños y niñas.

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 de mujeres, jóvenes, niños y niñas en pro de un escenario que genera y promueve conductas de paz, que proporciona una mirada a las representaciones sociales que las niñas y niños, en este caso, las de los del Cabildo Paniquita Tama Páez, del municipio de Rivera en el departamento del Huila, tienen respecto a la paz y a la violencia.

Conocer estas representaciones permite establecer las nociones del sentido común que niñas y niños han construido a partir de los relatos y las acciones que sobre paz y violencia circulan y vivencian en los ámbitos familiar, escolar y comunitario. Este conocimiento permite establecer las nociones que construyen al escuchar, observar o vivir a través de distintos medios el estado actual de la paz y la violencia en Colombia, por ejemplo, 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, conocer estas representaciones permite identificar las construcciones conceptuales que se producen y reproducen en la vida diaria e influyen en el comportamiento de quienes habitan 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 niñas y niños, sobre lo que constituye su realidad en contextos pequeños impactados por la violencia como lo es el Cabildo Paniquita Tama Páez.

Además, este estudio es importante en el contexto colombiano debido a que Colombia es un país donde hay una profunda crisis de violencia, abordando un problema de máxima actualidad, vigencia y trascendencia para la vida, no sólo en el Cabildo Paniquita Tama Páez del municipio de Rivera, en el departamento del Huila, sino también del país, en la medida que se produce conocimiento sobre las percepciones de paz y violencia en la familia, la escuela y la comunidad. Al identificar la realidad, se adquiere una comprensión más amplia acerca de las representaciones de violencia y paz que tienen las niñas y los niños del Cabildo Paniquita Tama Páez del municipio de Rivera, y así reconocer el contexto de violencia y paz que viven las niñas y los niños en los

ámbitos de familia, escuela y comunidad. Por tanto, la pregunta que orienta este estudio es: ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre la Paz y la Violencia de los niños y niñas escolarizados, de 8 a 11 años de la institución educativa del resguardo indígena Paniquita TamaPáez del municipio de Rivera Huila.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general.

Reconocer las representaciones sociales que tienen los niños y las niñas de 8 a 11 años de edad, estudiantes de la Institución Educativa Cabildo Paniquita Tama Páez del municipio de Rivera en el departamento del Huila, tienen sobre la paz y la violencia.

1.2.2 Objetivos específicos.

- Describir las representaciones sociales, en torno a la paz y la violencia, de los niños y niñas en diferentes ámbitos.
- Jerarquizar los relatos de las niñas y los niños vivencias referidas a: origen, hechos, acciones, símbolos, sentimientos y experiencias sobre la paz y la violencia.
- Analizar las representaciones sociales de los niños y las niñas respecto a la paz y la violencia, en diferentes ámbitos como familia, escuela y comunidad.
- Interpretar y comprender las representaciones sociales que tienen los niños y las niñas indígenas de la comunidad Paniquita Tama Paez.

CAPITULO 2 ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

Los antecedentes descritos a continuación son una construcción colectiva del Programa de la Maestría en Educación y Cultura de Paz y pertenecen a un macro proyecto de autoría de los coordinadores de la maestría. Por tal razón los antecedentes son semejantes al de los demás grupos de trabajo de los investigadores.

Este capítulo comprende cuatro tópicos de estudios que por su importancia con el tema merecen su exposición. El primero hace referencia a estudios sobre paz, guerra y violencia en el ámbito internacional; el segundo sobre estudios de violencia en niños niñas en instituciones educativas y en distintos ámbitos; el tercero muestra estudios sobre paz con niños y niñas e instituciones educativas; finalmente, el cuarto trata estudios sobre violencia, paz e inseguridad en comunidades afectadas por la violencia armada. El valor de presentar estos estudios reside en señalar las tendencias de los trabajos y el desarrollo del campo.

2.1.1 Estudios sobre paz, guerra y violencia en el plano internacional.

En campos del conocimiento como: psicología de la paz, educación para la paz y la promoción de cultura de paz, los niños y adolescentes han recibido una atención especial. 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 y 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 y Oppenheimer, 1993). En esta época se dio especial importancia al estudio del miedo a la guerra nuclear (Mack & Snow, 1986; Ponzio y Tanucci, 1992). Recientemente la atención de los trabajos se ha dirigido al terrorismo (Burnham, 2007).

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 y 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 y Oppenheimer, 1998, p. 382).

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 interpersonal y a centrarse en las consecuencias de la guerra, mientras los niños describen la paz a nivel macro como desarme de las naciones y se concentran en objetos-armas de guerra, aviones.

Dinklage y Ziller (como se citó en Sarrica 2009) "Realizan una investigación de estudios entre comparativos entre niños Alemanes y de Estados Unidos sobre la percepción que tienen de la guerra y la paz. Específicamente en relación con los efectos a largo plazo de la Segunda Guerra Mundial". (p.117)

Sarrica, M. & Wachelke, J. (2010): afirman:

...realizan un estudio sobre las representaciones sociales, para la exploración de los conceptos de paz y guerra, teniendo como resultado que una representación dramática de la guerra, está basada en la muerte y la destrucción y la representación de la paz está basada en experiencias emocionales íntimas y positivas; parece más débil y polifásica, con claves de cambio. (p. 1)

La investigación llevada a cabo por McLernon y Cairns (2004) demostró que los cambios políticos que tuvieron lugar en Irlanda del Norte entre 1994 y 2002 influyeron en las ideas que los adolescentes tenían sobre la paz y la guerra. Sbandi (1988) afirma:

Los resultados en Italia son compatibles con los presentes en la literatura internacional. Destacó el incremento de la capacidad de tomar de manera más general aspectos de la guerra como confrontación de líderes en y la creación de una imagen de gran alcance que incluye el conflicto entre las naciones y los pueblos. (317)

Pagnin (como se citó en Sarrica, M. & Wachelke, J. 2010)

Piensa que 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, 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, flores como una sensación- de 'estar bien juntos' o con aspectos de naturaleza negativa como algo que termina una vez más, mayor complejidad se observa sólo con la llegada de la adolescencia que se percibe la guerra con destrucción con mayor énfasis en estos adolescentes (p. 317).

2.1.2 Estudios sobre violencia en niños, niñas e instituciones educativas.

A nivel internacional se destaca la investigación de y Blaya, C. Debarbieux, E. (2011), investigaron en Francia: “La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses? Sobre los 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% asegura que fue golpeado de modo repetido y el 11% 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 (p. 352).

Tijmes (2012) afirma:

El Ministerio del Interior de Chile realizó un estudio sobre La percepción de la Violencia Escolar, Calidad de las Relaciones Interpersonales y Clima Escolar. Por medio de una muestra intencionada de 13 establecimientos educacionales municipales con alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile, se aplicó un cuestionario a 4.015 estudiantes de ambos sexos entre 10 y 18 años de edad. El estudio dio como resultado que a pesar de la elevada percepción de violencia escolar, la mayor parte de los alumnos percibe una buena calidad de las relaciones interpersonales, la cual se correlaciona en forma inversa, aunque débilmente, con la violencia escolar. Dicha correlación es reforzada en un clima escolar bueno cuando se trata de testigos de violencia, pero no de víctimas o victimarios. La correlación entre violencia física y calidad de las relaciones interpersonales es muy baja. (p.1)

La investigación desarrollada en España por Martínez (2008), titulada Sobre la violencia en los escolares. Este estudio trató sobre la identidad de género y violencia a través de la representación gráfica. El propósito de esta investigación fue encontrar el papel que desempeñaba el género y la identidad en las manifestaciones de la violencia presentes en la escuela, y 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.

Una línea de trabajo de la violencia escolar es el relacionado con el “bullying”. Aquí se resalta el trabajo de Luciano, Marín y Yuli quienes realizaron un trabajo en Argentina con niños de 10 a 15 años. Ellas afirman:

El presente trabajo da cuenta de los resultados obtenidos en una investigación sobre violencia escolar realizada en escuelas de la ciudad de San Luis (Argentina) con niños de 10 a 15 años. Sobre la base del análisis de los datos, se reflexiona acerca de la intensidad que este fenómeno cobra en el ámbito educativo, al mismo tiempo que se busca profundizar principalmente en procesos de intimidación entre pares (bullying). El enfoque metodológico utilizado fue cuantitativo-extensivo en la etapa de descripción del fenómeno, y cualitativo-intensivo en la etapa de indagación de los aspectos relacionales y significados que construyen los niños que padecen este tipo de violencia y sus docentes. Los resultados hallados servirán para el desarrollo de futuras acciones preventivas y correctivas en las instituciones educativas, algunas de las cuales se proponen en el trabajo (Luciano y Marin 2008.p.1)

En Andalucía España se realizó un trabajo acerca de la “Violencia y victimización en adolescentes escolares”, desde una aproximación cualitativa. Ramos (2008) afirma:

Creemos que los niveles de acoso escolar en los centros de secundaria son mucho menores de lo que pretenden transmitir los medios de comunicación. La evaluación del nivel de acoso de un centro requiere un instrumento adecuado para tal fin y a nuestro entender, no existe aún en el ámbito de la investigación, si tenemos en cuenta que la definición de acoso escolar desde el punto de vista legislativo (p. 361)

Castorina (2006), en Argentina, desarrolló 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 (como se citó en Chaúrra y Castaño 2011), en Argentina, desarrollaron una investigación titulada “Investigación, asesoramiento y prevención. Violencias en la escuela y de la escuela” donde se indagó sobre las representaciones individuales y colectivas de 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.(p.31)

En Colombia, Cuevas, Hoyos y Ortiz (como se citó en Chaúrra y Castaño 2011), 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 díada 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 proceso de aprendizaje y, en relación con los otros/as. (37)

Páez (2009) realizó un trabajo titulado *Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria*. Este trabajo analizó la interacción violenta de niños y niñas en la escuela. Esta investigación cualitativa de corte etnográfico fue desarrollada en un colegio distrital de Bogotá y 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 postuló

que la interacción violenta de los niños y niñas se manifiesta en sus interacciones verbales y no verbales, y 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 se enfatizan en la interacción espacial, 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.(p.25)

Paredes, Álvarez, Lega, y Vernon (como se citó en Chaúrrea y Castaño 2011), hicieron un estudio exploratorio sobre el Bullying en Cali, el cual reflexionó sobre el hostigamiento entre pares. Las investigadoras identifican agresores o agresoras y víctimas en los colegios, obteniendo como resultado que 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. (p.34)

Saldarriaga (2006) en su estudio

“Educar en la diversidad, prácticas y estrategias escolares frente al impacto de la violencia en niños y niñas” trabajó 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, construido por 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. (p.25)

Valencia (2004) desarrolló 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.

2.1.3 Estudios sobre paz con niños, niñas e instituciones educativas.

Caballero Grande (2010) realizó un estudio para conocer el modo en que los centros educativos de la Red Andaluza de Escuelas de Convivencia y Paz estaban encaminados hacia la cohesión del grupo, la gestión democrática de normas, la educación en valores, las habilidades socioemocionales y la regulación pacífica de conflictos. La investigación, de carácter cualitativo, arrojó “como resultado de los estudios sobre cohesión, se puede apreciar que en los niveles inferiores, infantil y primer ciclo de primaria se consigue más fácilmente la integración y en la cohesión del grupo funcionan menos los prejuicios, mientras que en los niveles superiores y en centros educativos que tienen estudiantes de otra etnia o cultura comienzan a funcionar dinámicas segregadoras, los grupos se van consolidando por culturas, y cohesionando, más fuertemente, los de un mismo grupo étnico o social” (p.1). El autor plantea que la educación en valores se debe trabajar en forma global en primaria, mientras que en secundaria se trabaja de forma sistemática por áreas. En esta investigación se seleccionaron diez centros de la providencia 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 sociohistórico. 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

Arango (2008) afirma: “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” (p.9).

Salinas e Isaza (como citó Chaúrra y Castaño 2011), realizaron una investigación titulada:

Para educar en el valor de la justicia. Representaciones sociales en el marco de la escuela. La población estuvo constituida por los niños y niñas de la ciudad de Medellín y su área metropolitana que cursaban los niveles de escolaridad básica, comprendidos entre los grados transición y quinto de la básica, durante el año 2001. Para la muestra se eligieron dos barrios de Medellín, una vereda del municipio de Envigado. 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. El interés se centró en develar las representaciones sociales de justicia desde los niños y las niñas, y apreciar si estaban afectadas por los modos de funcionamiento de la violencia social, escolar y familiar de la cual han sido objeto. Es un estudio cualitativo, en el cual prevaleció la observación naturalista, bajo los presupuestos del trabajo etnográfico. Los resultados de la investigación mostraron que todos los niños/as de la muestra (180) resultaron expuestos a la violencia social indirecta, en varias oportunidades y, de manera directa, todos resultaron expuestos una vez. La investigación también 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 de los ámbitos: 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.

Así mismo, el análisis permitió constatar la impronta de la violencia social sobre las RS 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 extrema de castigo. (p.42,43)

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

En investigaciones internacionales se encontró a Umaña (2009), quien publicó la investigación “Representaciones sociales de la inseguridad en el Salvador de la posguerra” y utilizó el método de estudio de casos, 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. 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.

Por su parte, Cruz (2008) realizó la investigación

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 estudio, realizado desde el enfoque crítico social (investigación acción participación) se propuso analizar líneas de educación para la paz, la transformación de conflictos y prácticas desarrolladas en la zona urbana de la Amazonía colombiana, específicamente en el municipio de Florencia (Caquetá). Como un componente final del estudio, se estructuró una propuesta en Cultura de Paz y Gestión de Conflictos en la zona amazónica colombiana. Cruz (2008) afirma: “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 (p.350).

En las conclusiones de la investigación Cruz (2008) 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.

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: Medina (2001) Define la violencia Contraestatal como: “aquella agenciada por organizaciones que se colocan 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” (p.4)

La violencia Parainstitucional es “ aquella 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, 2001, p. 5).

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

- 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.
- Los grupos paramilitares y las autodefensas obedecen a estrategias oficiales de lucha contrainsurgente.
- El narcoparamilitarismo es una derivación del fenómeno paramilitar.
- 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.
- 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.
- El movimiento insurgente contribuyó a justificar la creación de los grupos parainstitucionales. Estas conclusiones son relevantes ya que ratifica la historia de violencia en Colombia.

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, p. ¿?)

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.

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 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 percibida y muestra cómo estos se identifican como sujetos de derechos, por lo que aporta al presente 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 enmarcadas en las amenazas, los señalamientos, los hostigamientos, detenciones arbitrarias, etc. 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.

2.1.5 Estudios sobre conflicto armado y paz en Colombia.

a. El conflicto armado:

En Colombia el conflicto armado ha generado una importante producción académica por su complejidad y ha permitido evidenciar los diversos puntos de vista con los que se le ha mirado.

De acuerdo con Pardo (2004), la Comisión de Estudios sobre la Violencia (1995), Palacios (1995), Gilhodes (1985), Sánchez (1985), Sánchez y Meertens (1983) y Oquist (1978), quienes retoman las tendencias del conflicto armado y violencia de Nasi y Rettberg, las cuales distingue seis tendencias.

“La primera tiene que ver con los estudios sobre la violencia originados por el enfrentamiento entre liberales conservadores y guerrilla” (Pardo, 2004; Historia de las Guerras, Comisión de Estudios sobre la Violencia, 1995; Palacios, 1995; Gilhodes, 1985; Sánchez, 2000; Sánchez y Meertens, 1983; Oquist 1978) La segunda retomada por Rangel (1998), Rubio (1998) y Pécaut (1997), “se relaciona con los estudios que caracterizan la violencia actual”. La tercera tendencia descrita por Leal (2002) “viene de los trabajos sobre la seguridad nacional y la crítica a la existencia de la doctrina de seguridad nacional en Colombia”. En esta misma línea Mason (como se citó en Nasi, 2005) sugiere “incluir alternativas de autoridad soberana al Estado central en países como Colombia” (45). De igual manera, siguiendo los postulados de la Comisión sobre Seguridad Humana de la ONU, Mason y Tickner (2002) “enfatan la seguridad humana como complemento a la seguridad estatal, la promoción del desarrollo humano y la protección de los derechos humanos” (p. 1).

“La cuarta tendencia de trabajo recoge la evolución de los actores armados, entre ellos: las fuerzas militares (Dávila, 1998; Vargas, 2002), las FARC (Alape, 1998, Ortiz, 2005; Pizarro, 1991; Ferro y Uribe, 2002), el ELN (Corporación Observatorio para la Paz, 2001; Medina 2001), y los paramilitares” (Duncan, 2005; Rangel ed., 2005; Reyes, 1990; Romero, 2003)

“En quinto lugar se encuentran trabajos regionales de la violencia y la geografía del conflicto armado (Comisión de Superación de la Violencia 1992; Bejarano y Echandía 1997; Echandía 1999; González, Bolívar y Vásquez 2003, Reyes 1987). Roldan (como se citó en Nasi y Rettberg 2005) piensa, “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” (p.1)

Díaz y Sánchez (Como se citó en Nasi y Rettberg 2005) piensan: “En ocasiones los estudios regionales se han dirigido a revelar coincidencias geográficas entre la presencia de los actores armados y los cultivos ilícitos, para efectos de comprobar la tesis sobre la estrecha dependencia que los grupos armados ilegales tienen frente al narcotráfico” (p.1)

Una sexta tendencia ilustrada por Ramírez, Londoño y Carvajal (Como se citó en Nasi y Rettberg 2005) afirma: “el análisis de dimensiones internacionales del conflicto armado y la paz (...). Finalmente, es notable el crecimiento de estudios que describen la forma en la que el conflicto armado ha afectado a actores no armados de la sociedad civil. Así, estudios sobre la crisis humanitaria” (p.70).

b. 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 el estudio de los procesos de paz y la construcción de paz, tercero estudios sobre la transición al postconflicto, y cuarto los aportes de la psicología de la paz y la educación para la paz.

En primer lugar, 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 los conflictos son “muy diversos en cuanto a magnitud, causas y ubicación plantean, retos similares en cuanto a su resolución” (Nasi & Rettberg, 2005. P.1)).

En esta tendencia según Fisher, Ury y Patton (como se citó en Nasi & Rettberg, 2005) piensan: “En materia de estudios de paz y resolución de conflictos se observan distintas vertientes. De un lado se encuentran textos generales sobre técnicas de resolución de conflictos. Estas aproximaciones parten del supuesto de que conflictos muy diversos en cuanto a magnitud, causas y ubicación plantean, sin embargo, retos similares en cuanto a su resolución (...) Independientemente de si se trata de conflictos inter-personales, grupales, étnicos, nacionales, o internacionales, el repertorio de acciones no varía sustancialmente, pues en todos juegan un papel importante las variables psicológicas referidas a necesidades como no ceder, no sentirse derrotado

y no revelar los verdaderos intereses tras las posiciones adoptadas. Estas variables, que están presentes tanto en una disputa matrimonial como en una guerra internacional, sugieren a negociadores, mediadores y facilitadores una serie de pasos esenciales y reiterativos para avanzar hacia el entendimiento entre las partes. Este enfoque ha sido particularmente atractivo en el ámbito del ejercicio del Derecho, pero ha sido empleado también en negociaciones comerciales multilaterales, en aproximaciones pedagógicas y en crisis políticas internacionales. (p.70)

c. Estudios sobre los procesos de paz y la construcción de paz:

Más allá de estos temas generales, hay muchos estudios disponibles sobre procesos de paz concretos. Se distinguen algunos análisis comparados de las negociaciones de paz en América Latina. Arnson (como se citó en Nasi & Rettberg, 2005) afirma: “así como muchos estudios sobre los procesos de paz en Colombia. Con respecto a lo último se encuentran desde recuentos generales de las distintas negociaciones de paz (Bejarano 1990; Bejarano 1995; Chernick 1999; García 1992; Palacios 1999; Medina y Sánchez 2003; Pardo 2004; Villamizar 1997), hasta estudios concretos de distintas experiencias de gobiernos particulares con los grupos guerrilleros. Hay estudios sobre las negociaciones de las administraciones Barco y Gaviria con el M-19 (Zuluaga 1999), el EPL (Villarraga y Plazas 1994; la reinserción de este grupo fue estudiada por Alape 1996) y el Movimiento Armado Quintín Lame (Peñaranda 1999).

El fracaso de las negociaciones de Caracas y Tlaxcala fue estudiado entre otros por Bejarano (1995) y Kline (2001). El fracaso de las negociaciones de paz de Pastrana ha sido poco estudiado, y lo disponible contiene información valiosa pero carece aún de profundidad académica (Valencia 2002; Pastrana 2004). Dadas las negociaciones en curso con la AUC empiezan a publicarse trabajos en la materia (Arnson 2005), pero, como es propio de los estudios coyunturales, aún falta la distancia histórica necesaria para hacer un balance completo” (p.73).

Continuando con Nasi & Rettberg, (2005) “En cuanto a los estudios sobre construcción de paz han tendido a especializarse por temas y actores. Dadas las respuesta regionalmente específicas a las condiciones del conflicto armado, ha surgido una importante literatura sobre las experiencias regionales de construcción de paz (Consejería Presidencial para la Política Social 2002) así como los logros y retos del movimiento social por la paz (Archila 2005; García 2005; Rettberg 2005; Sandoval 2004a y 2004b). Actores que han recibido atención específica han sido las mujeres (Rojas

2004), los indígenas y campesinos (Hernández 2004), la Iglesia Católica (González 2005) y el sector privado (Rettberg 2002; 2004, en imprenta)” (p.70)

d. Estudios sobre la transición al postconflicto:

Nasi & Rettberg, (2005) “Un tema relacionado con el anterior se refiere a los estudios sobre los procesos de transición de conflicto armado a posconflicto, lo que incluye la implementación de los acuerdos de paz y su impacto (Rettberg 2003). Se distinguen varias aristas a este respecto. Algunos estudios enfatizan los hallazgos estadísticos referentes a las transiciones de la guerra a la paz sugiriendo, por ejemplo, que la mayoría de los conflictos se reanudan en los cinco años siguientes a la firma de un acuerdo de paz (Gurr y Marshall 2003), que la mayoría de guerras civiles terminan con la victoria militar de una de las partes Hartzell (1999) y 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; Zartman 1995). Otros más examinan el rol de la cooperación internacional en la terminación de los conflictos (Ball y Halevy 1996) y las varias dimensiones de la implementación de acuerdos de paz (Stedman, Rothchild y Cousens 2002). No faltan analistas que han estudiado las dificultades de los procesos de desarme y desmovilización de combatientes (Berdal 1996; Spear 2002). También hay un creciente número de trabajos sobre el tema de la justicia transicional, que se refiere a la forma en que las sociedades enfrentan el legado de los crímenes de guerra (Kritz 1995; Mendez 1997; Orozco 2003; 2005; Rettberg 2005).

Varios otros estudios se han enfocado en las condiciones bajo las cuales los acuerdos de paz resultan exitosos o fallidos. Esto incluye desde aproximaciones genéricas (Hampson 1996), hasta investigaciones sobre dimensiones específicas de los conflictos armados internos contemporáneos y su resolución. Por ejemplo, Barbara Walter (1997) hizo carrera con su tesis de que es prioritario atender el dilema de seguridad durante la fase de terminación de guerras internas, es decir, aquella situación donde únicamente una de las partes en conflicto se desarma, lo que le acarrea vulnerabilidad y el riesgo de ser aniquilada por la contraparte (sobre alternativas para generar confianza, ver Nasi 2003a). Steve Stedman (1997), en cambio, enfatizó la importancia de identificar y controlar a los saboteadores de los procesos de paz, por cuanto estos han logrado

descarrilar un buen número de negociaciones, con consecuencias letales. Esta tesis se está aplicando a nuevos estudios de caso, incluido el colombiano (Nasi 2006a). Otros autores han enfatizado la necesidad de asegurar los recursos domésticos e internacionales necesarios para llevar los acuerdos a una efectiva implementación (Forman y Patrick 2000), la importancia de controlar el flujo de armas para evitar la criminalidad en el post-conflicto (Oxfam y Amnistía Internacional 2003) así como la importancia de los esfuerzos para promover la reconciliación en la sociedad civil afectada por el conflicto (Boraine 2000; Galtung 1998; Lederach 1998). Otra dimensión relevante para determinar el éxito o fracaso de la construcción de paz se refiere al diseño de las instituciones políticas.

En la disciplina de las relaciones internacionales se realizaron numerosos estudios sobre el carácter relativamente pacífico de las democracias, en el sentido de que casi nunca tienen guerras entre sí (aunque a nivel internacional pueden ser tan o más agresivas que otros regímenes políticos en sus relaciones con los Estados no-democráticos). Rummell (1997) intentó replicar este hallazgo a nivel doméstico, y concluyó que en general las democracias han sido más pacíficas a nivel interno que los regímenes totalitarios y autoritarios. Un número completo del *Journal of Democracy* de enero 2005 fue dedicado a los retos de la construcción de democracias estables en el post-conflicto (*Journal of Democracy* 2005), complementando trabajos previos como los de Barnes (2001)” (p.72)

e. Aportes de la psicología de la paz y la educación para la paz:

En Colombia se destaca 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 constructos diferentes” (p. 331)

La paz se ha estudiado desde las resistencias específicamente, significados, expresiones y alcances. Hernández (2009) encontró que el imaginario de paz como paz integral “La paz no puede comprenderse en forma restringida como ausencia de conflicto o de guerra, silenciar de fusiles o negociaciones de paz; sino en forma integral, como inclusión social, profundización de la democracia, ejercicio de autonomía o autodeterminación, reconocimiento de la diversidad y los de

los derechos de los pueblos, defensa de los DDHH y del DIH, desarrollo desde la cultura y las necesidades propias, relaciones solidarias y resolución pacífica de los conflictos” (p.184)

En la dimensión social se relaciona con derechos, satisfacción de necesidades esenciales, el desarrollo de capacidades para la convivencia. “La paz se ha hecho visible en Colombia de distintas maneras: como imaginario en torno de una condición de vida deseada; procesos de negociaciones de paz entre el Estado y algunos grupos armados; prácticas de gestión, transformación o resolución pacífica de conflictos, que muchas veces encuentran su origen en culturas milenarias, ejercicios de mediación o intermediación de terceros frente al conflicto interno armado; en las experiencias identificadas en la historia reciente como iniciativas civiles de paz; y en la descalificación cada vez más generalizada de la violencia como mecanismo de transformación de realidades no constructivas y que representan injusticia social (Hernández, 2009,p. 178).

En la misma línea de los significados está el trabajo Tovar y Sacipa (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 (p. 45)

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

En el ámbito internacional Pečjak y Rodríguez (como se citó en Sarrica y Wachelke 2010), afirman: “un número menor de estudios sobre la paz y la guerra se dirigieron a jóvenes y adultos y aún menos han seguido un enfoque socio-constructivista. En esa dirección, la perspectiva teórica de las Representaciones Sociales (...) Esta es una mirada interesante porque pretende "recoger lo que sabemos por el contexto de nuestra experiencia y la cultura contemporánea "(Moscovici, 1992, p. 140).

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 conocimiento 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), (p.317).

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. (p.315)

En Colombia se han realizado algunos estudios que se reseñan 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 fue de carácter cualitativo y 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 como 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 5° de primaria del Instituto Cultural Río Sucio significan a través de los medios de televisión. Este estudio propuso dentro de sus objetivos; 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 homogenizador del sentido común (López, 2009). Es necesario procurar por la formación de un sujeto con responsabilidad.

Chaurra y Castaño (2011) estudió las representaciones sociales de los niños y niñas sobre la violencia. Su objetivo fue analizar las representaciones sociales de la violencia, familiar y social manifestadas en los niños/as al producir textos escritos en el ámbito escolar., 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 espacial 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 (contenido, campo de representación y actitud, Moscovici, 1979) 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.

2.1.7 Estudios sobre las representaciones sociales en el ámbito educativo.

a. 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 la teoría fundamentada. 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 consistió 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. 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 en la vulneración de derechos y violencia familiar, 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 para que el joven reflexione 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 Barcelo (2005) 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/as maestra/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 actores de la violencia 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 microsociales 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 que da cuenta este documento, porque los relatos de las experiencias de estos jóvenes son los que van a configurar la representación subjetiva de la violencia.

Estudios sobre las representaciones sociales de paz y violencia: en el plano internacional.

En el plano internacional está la investigación “Representaciones sociales de la paz y la violencia en Bolivia” elaborado por Aramayo (2013) donde indagó por las representaciones sociales en 36 municipios de Bolivia seleccionados según criterios estratégicos con la intención de conocer a fondo las opiniones ciudadanas desde una óptica multicultural, regional, de género y generacional sobre representaciones sociales de violencia y paz. Dicha investigación asume una metodología mixta apoyada en instrumentos como: entrevistas en profundidad, grupos focales y asociación libre de palabras.

El estudio evidenció que la violencia ha permeado diferentes territorios e identidades culturales, económicas y políticas, encontrándose anclada en el imaginario de quienes participaron; se naturaliza y afianza como parte de las culturas, legitimándose de tal manera que se convierte en cotidiana y, peor aún, pasa desapercibida. La violencia es una construcción social, una práctica aprendida que pasa de generación en generación conformando un sistema de creencias, actitudes y prácticas que se ejercen, se transmiten y reproducen en los diversos ámbitos de la sociedad.

Así, concluyeron que la cultura de paz debe ser la respuesta a las diversas formas de violencia, entendida como la convivencia sustentada en valores de solidaridad, libertad y reconocimiento de la dignidad de todos los seres humanos; se caracteriza por la vigencia y el respeto de los derechos humanos individuales y colectivos, la democracia representativa y participativa, un orden económico justo y equitativo que posibilite la superación de la pobreza, el desarrollo humano

integral, la relación interdependiente con la naturaleza y la solidaridad que vincula componentes tanto universales como nacionales.

“La paz no es sinónimo de homogeneidad ni de desconocimiento de la diversidad cultural; por el contrario, es una cultura de convivencia, de respeto por el disenso y la diferencia, de negociación, de concertación y de diálogo. Se alimenta de diferentes tradiciones, culturas, lenguajes, religiones y perspectivas políticas para dar forma a un mundo con entendimiento, solidaridad y enfoque intercultural” (p.17).

2.1.8 Estudios sobre las representaciones sociales de paz y violencia en el plano nacional.

El punto de entrada para este apartado se constituye a partir de la investigación que guarda mayor afinidad con el aquí propuesto, razón que motiva a citarlo como primero, un trabajo denominado “Representaciones sociales de paz y violencia en estudiantes indígenas Ingas Kamentsa vinculados a la Institución Educativa Técnico Comercial San Agustín de Mocoa”, por González y Zambrano (2015), con el objetivo de identificar e interpretar el contenido de estas representaciones en los ámbitos familia, escuela y comunidad por parte de la población estudiantil indígena entre los 12 y los 13 años que cursan 6 grado, mediante un enfoque cualitativo y un diseño de investigación narrativa que tuvo la participación de 6 niños y 6 niñas, con quienes se desarrollaron talleres lúdicos para aplicar observación y entrevista en profundidad.

La investigación halló que en el ámbito de la familia, escuela y comunidad las RS para violencia están relacionadas con el daño que alude a la afectación física y moral causada por una o varias personas. Por su parte, las RS de paz se consideran en múltiples elementos que la generan, cimentadas en el reconocimiento de la diversidad, solidaridad, unión, inclusión, respeto y emociones; en relación a estos últimos hay una ideación sobre la necesidad de alejarse de ellas replazándolas por la razón, aspecto que debe replantearse ya que no se trata de renunciar a las emociones para analizar y decidir, sino de administrarlas para aprovechar desde ellas las creencias como un saber útil. En las conclusiones, se subraya la necesidad de dar un mayor reconocimiento a la cosmovisión, pensamientos, prácticas y autonomía indígena como saberes de aporte a la sociedad en general, una sabiduría ancestral que pese a su alto aprecio para este contexto cultural, no se visibilizó certeramente en las representaciones de paz y violencia manifestadas.

2.1.9 Estudios sobre las representaciones sociales de paz y violencia: en el plano local.

Dentro de los estudios adelantados en el contexto local, existe una investigación del mismo programa de Maestría en Educación y cultura de paz de la Universidad Sur Colombiana (USCO), que registra “Representaciones sociales de niños y niñas del municipio del Pital sobre paz y violencia”, por Arrigí y Arrigí (2015). Este trabajo tuvo como objetivo 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 paz y violencia. Este estudio fue desarrollado desde el enfoque cualitativo con un diseño narrativo en su vertiente constructivista. Para su ejecución participaron de 16 niños y niñas. Para la recolección de la información se adelantaron talleres lúdicos a través de los cuales se organizaron grupos de discusión, datos por observación participante y entrevistas en profundidad, además la sistematización del conjunto de hallazgos obtenidos se trabajó según la teoría fundada.

Lo hallado para la familia en sus expresiones de paz estuvieron centradas en los roles de los progenitores en cuanto a la entrega de amor, cuidados y protección, la cohesión como grupo y la fluidez de la comunicación; para la representación de violencia en el ámbito familiar la victimización de la mujer, consumo de alcohol y el ser testigos de muerte. En el escenario escolar las representaciones de paz según los relatos expresados por los niños y niñas la percibieron como amistad, exaltación del aprendizaje y valor; para la representación de violencia lo aportado fue verbalizado como peleas, puños, patadas y violencia escolar. Sobre el ámbito comunitario, las representaciones de paz aparecieron como el respeto, la comunicación, la diversidad, las ideologías o creencias como propias de cada individuo; las representaciones de violencia, se indicaron como pobreza y necesidades y la consideración de vivencias cargadas de violencia.

Lo concluido en este trabajo, es que como representaciones sociales construidas por los niños y las niñas tanto para los ámbitos de la familia, la escuela y la comunidad como paz fueron experiencias emocionales frente a las de violencia aludidas como daño e indefensión.

Como se observa en esta reseña la paz y la violencia ha sido estudiada desde múltiples aproximaciones y categorías conceptuales.

Este marco de antecedentes es un conocimiento sobre el avance y desarrollo del tema de las representaciones sociales de violencia y paz en los diferentes ámbitos familiar, escolar y comunitario. Sin embargo se evidencia una pobre investigación en la población seleccionada en

este trabajo, ya que en Colombia hasta el momento han primado los estudios sobre violencia y recientemente se ha empezado a incursionar en la investigación sobre la paz. Esta revisión ha mostrado la pertinencia de este trabajo pues en Colombia son pocas las investigaciones realizadas en comunidades indígenas y más aún en el departamento del Huila en el cual se hallan seis resguardos indígenas, 19 cabildos y siete agrupaciones en asentamientos indígenas.

2.2 Marco teórico

Para dotar el presente estudio de un constructo teórico pertinente al objetivo de investigación se abordará en primera instancia lo correspondiente a los aportes académicos, teóricos, conceptos y posturas en forma didáctica sobre violencia y paz en su desarrollo filosófico, conceptual y junto a su papel en la familia, la comunidad y la escuela, a este conjunto le sigue lo correspondiente a la violencia y su incidencia en la familia, la comunidad y la escuela, para cerrar este apartado con lo que hace referencia a las representaciones sociales.

Contexto teórico que ilumina la construcción y el descubrimiento de las representaciones sociales de las niñas y los niños.

2.2.1 Violencia, paz y cultura de paz.

Violencia, paz y cultura de paz son nociones que han generado diversas propuestas teóricas; para ahondar en ellas se tomará como referencia la investigación para la paz (o irenología), reconociéndola como disciplina que se nutre de varias áreas del conocimiento.

La investigación para la paz, y los conflictos. (Grasa 2011) afirma:

“la reducción de la violencia en sus definiciones relativamente amplias; adopta una actitud crítica frente a la realidad de hoy; contribuye a los debates y medidas de orden político y utiliza elementos de todas las ciencias sociales y contribuye también a las mismas”.

UNIR Bolivia (2013) afirma:

que se puede aportar con nuevas propuestas epistemológicas en razón del contacto con diversos escenarios (sociales, culturales, etc.) y su continua búsqueda de otros puntos de vista y esfuerzos interdisciplinarios. A lo largo de los años han sido tres los ejes que fueron definiendo la investigación para la paz: la paz como el objetivo que se persigue en la mayoría de las sociedades; la violencia como

obstáculo que frena las potencialidades de realización de las personas, y el conflicto como elemento omnipresente en las relaciones humanas. (p.21)

Además, según: La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2000), se debe investigar sobre este aspecto en particular con un análisis que involucre diversos sectores como la educación, comunicación, cultura y ciencias -especialmente ciencias sociales-, tiene su razón de ser en especial para contribuir en la respuesta concertada a las necesidades específicas de un territorio geográfico, que le permitan alcanzar unas relaciones caracterizadas por la tolerancia y la solidaridad y donde la habilidad para el dialogo y el entendimiento supere la violencia.

Una búsqueda investigativa que desemboca para Colombia en los planes actuales del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2016), en la obtención de datos académicos comprensivos de la realidad social, que hagan posible la implementación de iniciativas para verdaderamente construir paz con una perspectiva colectiva que aglutina actores locales y nacionales, cuyos resultados sean un procedimiento convocante para generar cambios estructurales en la nación desde los territorios locales.

2.2.2 Paz.

Desarrollo filosófico de la paz. Se podría hacer un retroceso a un punto distante de la historia para hallar explicaciones y posturas frente a esta idea que es la paz en particular dentro del devenir filosófico de la humanidad; pero, es el momento de la revolución francesa donde de una manera más ardua surgen distintas ideas cuyo norte es dar un mayor bienestar al ser humano y la vida en sociedad. En medio de ese momento histórico, es Rousseau quien da un gran impulso al tema de las libertades individuales al igual que da espacio a hablar de la necesidad de garantizar unas condiciones esenciales de vida como un modelo de derechos humanos, en particular el derecho a la vida.

Posteriormente el pensamiento de Rousseau en cuanto a la dignidad humana (Di Santo, 2009) incide en los escritos de la Paz Perpetua de Kant (1795), claro con una mayor ampliación de aportes kantianos sobre todo a la coexistencia a partir de una filosofía para hacer las paces mediante una filosofía de la racionalidad práctica, donde la paz no es un problema teórico, sino la razón práctico-

moral que expresa su veto irrevocable: no debe haber guerra y que parte del reconocimiento de la fragilidad humana.

(Martínez, 2004) afirma:

“Por este motivo la racionalidad práctica que estudio en la filosofía para la paz tiene que superar esa arrogancia masculina que, lejos de asumir la fragilidad y la vulnerabilidad, las considera valores femeninos y responde con una seguridad, despreocupada de las otras y los otros, carente de una ética del cuidado y basada en el sexismo y el sistema de la guerra”. (p.90)

Una continuidad del interés por armonizar la coexistencia entre los unos y los otros para fomentar un ambiente de paz, se halla con Saint-Simon y Thierry Della, en riorganizzazione della società europea, erigiendo esta idea como un fin que es común para todos y la cual requiere de unas reglas de conducta tal es el caso de ayudar a los guiados por la elección de métodos no violentos, que se puede ver como un pacifismo instrumental (Di Santo, 2009).

El siglo XIX, se caracterizó por el desarrollo de diversas agitaciones sociales y políticas en medio de la implantación de las industrias algo que llevó a concebir dentro del pensamiento marxista una serie de señalamientos sobre los desmanes de los dueños de los medios de producción hacia los trabajadores, donde el uso de la violencia era un medio para buscar la ecuanimidad, algo opuesto a lo que se puede ver en la obra de Tolstoy en cuanto al apoyo del ser humano en la violencia no activa para la solución de sus desacuerdos (Arendt, 2006.).

Agrega esta fuente que esas dos líneas de pensamiento, una que descarta el uso de la violencia y otra que la ve como la fórmula en pos de la igualdad y la tranquilidad para el hombre, hacen parte del siglo XIX, sin embargo, el predominio lo obtiene la guerra como el mecanismo de éxito para hacer justicia y la consecución de un ambiente de tranquilidad en asociación con la idea de la paz, línea que llega hasta el siglo XX, con dos grandes guerras que sumen a la gran mayoría de las naciones a una cadena de situaciones problemáticas y más confrontaciones, lo que se conoce como filosofía política de paz para hacer alusión a que para tener paz se debe acudir a las armas.

Este panorama de la paz armada, se enmarca entre los años 60's hasta los 90's, y es lo que precisamente para la segunda mitad de ese siglo lleva a incrementar la generación en el seno de la sociedad civil, líneas filosóficas anti guerreristas que además se oponen al uso de la violencia en cualquiera de sus manifestaciones, mismas que cobran mayor fuerza hasta su ubicación en el presente siglo XXI.

En este sentido se tiene por ejemplo a Arendt (1969), afirma:

“quien enseña que para hacer frente a la fragilidad que puede desencadenar conductas violentas que lleven a acciones imprevisibles, hay que construir espacios públicos de comunicación como una prolongación de la polis de los griegos”. Ideas propias de la racionalidad práctica que se estudia en la filosofía para la paz realizada en la esfera política en la que se comparten palabras y actos, en donde se ejerce el poder comunicativo (Habermas, 1962. 164).

El poder es la capacidad no sólo de actuar, sino de actuar concertadamente, tratando de llegar a acuerdos que son los que legitiman precisamente ese poder. Quizá faltaba feminizar las relaciones para entender que lo que necesita el poder es la legitimación mediante la comunicación y la concertación. Es así como se presenta una alternativa a la tradición de al menos, Hobbes, Kant y Max Weber, quienes legitimaban el uso de la violencia por parte del poder político, para acabar con su uso arbitrario. La violencia puede ser justificable, pero nunca es legítima, porque rompe la capacidad de actuar concertadamente.

“Por todos estos motivos la racionalidad práctica que pretendemos trabajar en la filosofía para la paz que proponemos, da y pide razones y expresa sentimientos, está atenta a la categoría de género y al reconocimiento del cuerpo, busca una justicia tierna y una tierna justicia, promueve nuevas formas de entender las feminidades y las masculinidades, pretende una intersubjetividad que nos acerque los rostros de las otras y los otros, va más allá del desarrollo entendido a la manera del Norte y estudia las identidades híbridas de las situaciones postcoloniales” (Martínez, 2011, p.81).

Paris, Comins y Martínez (2004). Afirman:

“el reconocimiento de unos seres humanos a otros como miembros de una especie pertenecientes a una comunidad moral, por la que no sólo nos consideramos personas con dignidad, sino personas capaces de valorar moralmente, atribución recíproca de responsabilidades y con capacidad de pedirnos cuentas. Excluir de esta comunidad moral, la cual genera expectativas de lo que nos podemos hacer unos y unas a otros y otras, cierra las posibilidades de intercomunicación y por lo tanto de establecimiento de relaciones interculturales”. (Paris, Comins y Martínez 2004).

2.2.3 Conceptos de paz y la búsqueda de una cultura de paz.

Paz es un término que tiene una multiplicidad semántica y se constituye en una aspiración constante en la mayoría de las culturas. En las comunidades primitivas la paz se concebía como el vínculo armónico con la madre naturaleza. Conforme las sociedades alcanzaron un mayor grado de complejidad y diferenciación, aparecieron nuevas categorías explicativas.

Ahora bien. Jiménez y Ruedas (2012) afirman:

“Durante el siglo XIX, cuando los conflictos bélicos parecían conformar la realidad social, el concepto de paz comienza a emerger, pero sin una articulación teórica. Es con la Primera y Segunda Guerra Mundial se comienza a elaborar una teoría de la paz, para lo cual fue necesario el progreso de las ciencias sociales y humanas a lo largo de los siglos XIX y XX” (p.148).

Los impactos problemas de las dos guerras mundiales llevaron a los teóricos a una profunda reflexión sobre los conflictos y los problemas sociales desarrollando la investigación y los conocimientos teóricos en función de solucionar los conflictos a través de la paz.

Durante la historia de la humanidad y a comienzos del siglo XX, la paz ha sido entendida como ausencia de guerra, es decir, paz negativa. Sin embargo, no es solo la ausencia de ésta, sino de cualquier tipo de violencia, de la cual la guerra es solo una manifestación más. Por ello, es necesario subrayar que abordar el concepto de paz, es hallar un espacio complejo y multidimensional.

Galtung (como se citó en Calderón, 2009),

“introdujo una idea fundamental para el concepto moderno de lo que es la paz, afirmando que no sólo es lo opuesto a la guerra, sino lo opuesto a toda forma de violencia. Se han dado tres maneras de estudiar el concepto de paz. La paz negativa como ausencia de violencia directa; paz positiva como ausencia de violencia estructural o indirecta, y la paz neutra como ausencia de violencia cultural, por tal motivo y desde este modo, la paz es ausencia o reducción de todo tipo de violencia, directa, estructural y cultural, así mismo, la paz involucra a su vez, la paz directa, la paz estructural y la paz cultural”

Por tal motivo la paz positiva según Muñoz (2002) afirma:

“es el resultado de una construcción consciente basada en la justicia, generadora de valores positivos y perdurables, capaz de integrar la política y la sociedad, de generar expectativas, y de contemplar la satisfacción de las necesidades humanas”(…) Aunque, probablemente, no lo pretendiese en su origen, la paz positiva ha sido entendida en muchas ocasiones como una “utopía”. Así la paz positiva podría

ser identificada con una pretendida paz “total” o “perfecta” en donde no habría violencia, probablemente tampoco conflictos manifiestos, aspectos tratados en la Paz Imperfecta de Muñoz.

Para la transformación de la violencia cultural, se propone la paz neutra, donde Jiménez y Ruedas, (2012) afirman: “mediante el diálogo, la coherencia de fines y medios, y empatía, como el catalizador de las manifestaciones de violencia cultural operantes en las instituciones” (p.79)

Finalmente, en un marco conceptual de investigación para la paz se habla comúnmente de cultura de paz para referirse a lo opuesto de la violencia. Galtung (citado por Calderón, 2009), afirma: “prefiere usar el término paz cultural que expresa una dimensión más inductiva de la construcción de la paz desde la cultura” (p.46). Por lo tanto, no es una cultura de paz, con conceptos, valores y métodos elaborados por algunos especialistas que se tienen que aplicar en cualquier lugar del mundo.

La idea de paz cultural es la paz que nacería desde abajo, y es una realidad que tiende a hacer frente a la violencia cultural. Galtung (citado por Calderón, 2009), suele utilizar, frente al concepto de violencia cultural, la noción de cultura de paz o paz cultural. Sin embargo, creemos que la cultura de paz se encuentra en todas las constricciones de paz, y hay que verla como un instrumento que se puede ocupar para enfrentar las distintas violencias, sin olvidar que rompe la lógica de paz negativa, paz positiva.

En general, las nuevas perspectivas ofrecidas por los estudios para la paz tienen como común denominador un giro epistemológico que consiste en pensar la paz desde la paz y no desde la violencia. López (como se citó en Becerra, 2011) piensa que: “El giro epistemológico plantea la posibilidad de construir una teoría general de los conflictos que, en tanto característica inherente a los seres humanos, no derivan siempre en violencia, por el contrario, la mayor parte de ellos desembocan en soluciones pacifistas que es necesario reconocer y potenciar” (p.57)

Por ello es necesario reelaborar (reconocer, criticar, des construir y construir) teorías de paz «autónomas» (no dependientes directamente de la violencia) y en última instancia abordar el problema del poder como capacidad individual, social y pública de transformación de la realidad, hacia condiciones más pacíficas.

De forma general, se pueden identificar dos tendencias en los estudios actuales de y para la paz: de un lado se encuentran aquellos que relacionan la paz con la no violencia y sus distintas modalidades; y, de otro, los que relacionan la paz con la conflictividad en tanto característica de la vida. La primera hace referencia a la paz positiva y paz negativa.

La segunda perspectiva tiene que ver con las búsquedas ontológicas y epistémicas que convocan a pensar la paz desde la paz, lo cual demanda aprender a identificar, convivir y regular de manera constante los conflictos. Desde esta óptica la paz imperfecta surge como una apuesta teórica enmarcada en una apertura metodológica concebida en términos transculturales y transdisciplinarios que permite la ampliación del campo de estudio a todos aquellos elementos que pueden considerarse relacionados con un concepto amplio de paz.

Muñoz (como se cita en Romero, 2009) define:

“la paz imperfecta como “todas aquellas situaciones en las que conseguimos el máximo de paz posible de acuerdo con las condiciones sociales y personales de partida. En este sentido podríamos agrupar bajo la denominación de paz imperfecta todas estas experiencias y espacios en los que los conflictos se regulan pacíficamente, es decir en los que las personas y/o grupos humanos optan por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros. La llamamos imperfecta porque, a pesar de gestionarse pacíficamente las controversias, convive con los conflictos y algunas formas de violencia.

La imperfección nos acerca a lo más humano de nosotros mismos, ya que en nosotros conviven emociones y cultura, deseos y voluntades, egoísmo y filantropía, aspectos positivos y negativos, aciertos y errores, etc. También, nos permite reconocernos a las personas como actores siempre inmersos en procesos dinámicos e inacabados, ligados a la incertidumbre de la complejidad del universo. Todas estas circunstancias nos humanizan, porque nos hacen a la vez libres y dependientes de todo aquello con lo que tenemos que convivir inexorablemente: los demás, la naturaleza y el cosmos. En consecuencia, se nos abren inmensas posibilidades reales en cuanto que basadas en la realidad que vivimos- de pensamiento y acción (Muñoz, 2004, p.1).

Si el concepto de paz positiva marcó una ruptura con la noción tradicional estableciendo la relación de paz no con la guerra sino con la violencia; la paz imperfecta señala un avance por cuanto si bien reconoce la imperfección de la condición humana, también percibe que nuestras relaciones están caracterizadas por decisiones y acciones guiadas, la mayoría de las veces, por la regulación pacífica o no violenta de los conflictos, lo que permite que los seres humanos en nuestras continuas tentativas, procesos y ensayos tengamos cotidianamente más momentos de paz que de violencia o de guerra (Terán, 2011, p.56).

En efecto, de este enfoque tradicional, de la paz como ausencia de guerra, se transitó a un concepto más amplio vinculado con la justicia social, la equidad, el diálogo, los derechos humanos y el respeto por el medio ambiente, y se lo denominó paz positiva.

Esta visión plantea tanto la ausencia de agresión como la voluntad de entendimiento y concordia. Este sentido sustantivo se encuentra en los textos kantianos clásicos como *La paz perpetua* (1795) o *Idea de una historia universal con propósito cosmopolita* (1784).

La paz y la cultura de paz como temas de discusión se desarrollaron y posicionaron progresivamente en la agenda internacional. Entre las investigaciones más antiguas sobre la paz, sostiene se halla la de la antropóloga cultural Margaret Mead, quien en los años treinta fue la primera en plantear una antropología centrada en la paz y no en la guerra. A partir del estudio de diferentes culturas, ella demostró que la guerra es sólo una invención y no una necesidad biológica. Su trabajo destacó que ni la violencia es tan general ni la paz tan ficticia y, que, si bien el ser humano es competente para la violencia, también lo es para la paz. Jiménez, (2009) afirma:

“El ser humano no es por tanto violento por naturaleza, sino que es posible que esta violencia fuera de tipo estructural y cultural. Esta violencia no nace de la cultura, o de la estructura; nace de la incapacidad de algunos pueblos para llegar a acuerdos y a ejercer una reciprocidad equilibrada en un hábitat simbiótico para las poblaciones en conflicto” (p.7).

Sponcel (como se citó en Comins, 2008) afirma:

“Es tan importante reducir la guerra y la violencia como incrementar la paz y la no violencia” Así, motiva a abordar el estudio de la paz del mismo modo como se ha analizado la violencia durante siglos, incluso colocándola como el motor de la construcción de las sociedades.

Muñoz (citado por Comins 2008) Afirma:

“la invisibilización de la paz y de la no violencia está relacionada con la falta de investigaciones y la escasa información priorizando como objeto de estudio el conflicto, la violencia y la guerra, frente al estudio de la paz y sus dimensiones. Hay una desviación sistemática que convierte la violencia y la guerra en objeto o materia digna de estudio, pero no la paz. Muñoz se refiere a este fenómeno como disonancia cognoscitiva según la cual se desea, se busca, se valora más la paz, pero sin embargo se piensa en claves de violencia. En ese marco, advierte la necesidad de construir la idea de no violencia como elemento inherente e ineludible al ser humano. (p, 1).

Este reto parte de la concepción de que el ser humano edifica su mundo a partir de la información que recibe; el proceso perceptivo permite categorizar mentalmente esa información e ir construyendo una representación. Autores como como Bruce Bonta, Leslie Sponcel y Thomas Gregor, (1969; 1994; 1990, citados por Comins, 2008) han efectuado investigaciones en sociedades consideradas pacíficas y coinciden en señalar que la guerra no es una fatalidad

determinada por nuestros genes, sino una suma de aspectos socioculturales posibles de modificar.

Bonta (citado por Comins, 2008) afirma:

“la visión del mundo occidental se reduce a una aceptación de la inevitabilidad del conflicto y la violencia la resolución de conflictos, en las sociedades pacíficas se funda en la visión de que el conflicto es una excepción y no la norma (...) La visión del mundo de estas sociedades se caracteriza por la valoración de la serenidad, la paciencia, la prudencia y la templanza (...) Para estas culturas, la violencia y su uso están mal vistos, son acciones menospreciadas por la sociedad; la paz, en cambio, es un compromiso que se constituye en un signo de identidad” (p,1).

La existencia de culturas donde prevalece la paz obliga a replantear el papel que juega la cultura y la transmisión de ésta. Douglas Fry, Bruce Bonta y Howard Ross (citados por Comins, 2008), refuerzan la tesis de la importancia de los sistemas de creencias como elemento diferenciador entre las sociedades pacíficas y las violentas.

Ross (citado por Comins, 2008),afirma:

“en las sociedades de baja conflictividad, la riqueza y los recursos no son determinantes para la convivencia armónica, sino los elementos psicoculturales comunes respecto a la interpretación de la identidad, la violencia y la conducta pacífica que realizan los miembros de esa determinada cultura”(p,1)

Por su parte Fry (citado por Comins, 2008),

“Indica cinco aspectos relevantes para la construcción de un mundo más pacífico a partir de los estudios etnográficos existentes: 1- el papel de los lazos entre las culturas. 2- la interdependencia y cooperación entre aquellos grupos que se necesitan. 3- los beneficios del gobierno y la política la política frente a la anarquía. Los mecanismos para gestionar conflictos 5- el importante papel que cumplen los valores, las actitudes y las creencias” (p,1).

Todo esto lleva a pensar que los seres humanos tienen una responsabilidad sobre el sistema de creencias que contribuyen a desarrollar: que se construya una sociedad en la que la agresión y la venganza sean valoradas como signos de virilidad y valentía, o una sociedad donde la paz y la tolerancia se constituyan en las bases constructoras de la sociedad.

Galtung (citado por Calderón, 2009) afirma “la paz debe definirse como la capacidad de manejar los conflictos, abordándolos de tres maneras: con empatía, no violencia y creatividad. Sostiene que para la construcción de paz se debe tomar en cuenta la reducción de acciones violentas y también la creación de las condiciones políticas, sociales y económicas que permitan consolidar

la llamada paz positiva. Establece tres dimensiones desde donde se debería trabajar: Paz directa, entendida como la regulación no violenta de los conflictos.

- Paz cultural, como la existencia de valores mínimos compartidos.
- Paz estructural, que apunta a lograr la armonía del ser humano consigo y con
- La naturaleza, romper las desigualdades existentes en las sociedades que impiden una sociedad más equilibrada.

2.2.4 Paz en la familia.

En cuanto a la responsabilidad que tiene la familia como ente socializador de convertir las formas violentas en una adecuada resolución del conflicto, en la medida que adelanten acciones para dirimir los desacuerdos y oposiciones de una manera concertada y pacífica, así como el trabajo de los adultos en la formación de los hijos e hijas basados en los factores protectores (valores, sentimientos de protección, afectividad y habilidades sociales, por citar algunos) relacionados con la sana convivencia, la democracia y la autoestima en el ser humano.

Según El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2006). “Ante la responsabilidad por mejorar la calidad de vida de los colombianos y de transformar las formas violentas de resolución de conflictos en las familias se ha convidado a la sociedad y al Estado a buscar alternativas para dirimir concertada y pacíficamente dichos conflictos. Se pretende reforzar los factores protectores que inciden en la promoción de la convivencia, la democracia familiar y la autoestima y trabajar los factores desencadenantes de la violencia intrafamiliar”. (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF-, 2006).

Además, Follo (2011) afirma: “que el espacio donde el hombre aprende su condición de ser humano es en la familia como un lugar predilecto para el ejercitarse en el primer encuentro con quienes le rodean, de ahí que esas interacciones de habilidad para vivir con los demás son una prioridad en la vida y formación de cada individuo”(p.1).

2.2.5 Paz en la comunidad.

El marco que engloba al ser humano en su vida cotidiana, es la comunidad. (Follo, 2011). “su evolución o crecimiento ha sido contradictorio toda vez que allí se experimentan tanto la cultura de refinación y la de mayor violencia, con espacio para las vidas en medio de la riqueza y de la pobreza (...), por tanto, es conveniente en aras de su humanización que quienes allí coexisten sean formados en principios positivos que se derivan de sus respectivas culturas y llevan a una cultura de la paz y a la desaparición de la violencia en todas sus formas”(p, 1).

Es decir, que en función de la paz se necesita un trabajo de base, según Red de Iniciativas y Comunidades Paz desde la Base (2016), afirma: se deben tener “Mecanismos propios de resolución de conflictos interétnicos e interculturales: Para una completa y real efectividad de los mecanismos gubernamentales de resolución de conflictos interétnicos e interculturales, se requiere en igual sentido de mecanismos propios de tratamiento de conflictos, que puedan adelantar las autoridades étnico territoriales según sus propios términos y usos”(p.3).

Se debe llegar a la comunidad conflictiva y desde ella elaborar iniciativas y acciones locales concretas que vayan contra la guerra, así como contra toda manifestación de violencia y consecuentemente en favor de la coexistencia armónica para la vida de los habitantes en los territorios de cada comunidad.

2.2.6 Paz en la escuela.

Según Parra (2012), afirma:

“la paz debe construirse en la cultura y en las estructuras sociales” (p.2), lo que equivale a ir más allá de un trabajo en la mente del ser humano y por ende centrar la mirada en el sistema socioeducativo y en su capacidad para orientar al estudiantado hacia su papel como ciudadano guiado por un conjunto de valores en los cuales se privilegie lo existencial y las habilidades para la convivencia, aunado a una conciencia global que ubique por encima del dinero a la vida. Parra (2012) afirma “La Escuela adquiere en este marco especial importancia, pues es en ella donde se forma al ciudadano del que se demandan mayores niveles de participación, compromiso, además de una capacidad reflexiva y crítica para ejercer la tarea de la nueva conformación de los espacios relacionales” (p, 2). Una educación que

debe ser integral con respeto a todas las manifestaciones de vida de su entorno, hacia sus congéneres y hacia sí mismo.

2.3 Violencia

Existe una importante coincidencia en la literatura en cuanto a que hay tantas definiciones de violencia como formas de sentirla y comprenderla. Así mismo, son varias las disciplinas que se han interesado por ella, como la etología, la antropología, la psicología, la sociología, la semiótica, la política y la irenología.

La diversidad de enfoques existentes sobre la violencia impide tener un concepto claro de lo que ella es. Caviglia (20010) afirma: “Es así que se la considera un fenómeno multiforme, impreciso y con escaso consenso científico” (p.17). En otros términos, no se trata de una noción unívoca; tiene múltiples manifestaciones.

Gonzales (como se citó en Caviglia 2010) piensa

“el carácter fragmentario y omnipresente de la violencia hace delicada su teorización. Su multidimensionalidad es indicativa de la pluralidad de sus valores anejos y de sus diversas funciones sociales, de ahí que no se pueda ni se deba estudiar como un fenómeno unívoco. La violencia presenta algunas dificultades importantes de partida para su estudio, y la primera de ellas es la apariencia difusa y anárquica de alguna de sus manifestaciones más llamativas, que no se dejan atrapar fácilmente por un análisis convencional de orden etiológico tipológico” (p.49).

Al igual que los otros autores Aróstgui (2015) afirma:

“la violencia presenta una peculiaridad añadida más a las dificultades para definirla: la de que es sobre todo una relación, una situación sólo definible relativamente a un conjunto alto de variables y circunstancias” (...) señala las dificultades que enfrenta el análisis social de la violencia; además de la complejidad que implicaría conceptualizarla de manera precisa, no es posible determinar los límites a los que debería reducirse, pues las definiciones planteadas no logran establecer una extensión de dicha noción ni marcar fronteras eficaces con otros conceptos que permitan el mencionado análisis” (p.23). En ese sentido el autor advierte que el tratamiento de la violencia se ha relacionado siempre con los intereses de quienes la estudian y sus puntos de vista; es decir, se ha visto sujeto al contexto tanto ideológico como político. La flexibilidad y aplicación cada vez más extensa de este término puede generar desconcierto en el pensamiento social pues, al significar cosas muy distintas, confunde las particularidades significativas que puede tener. Platt (1992) afirma: “la existencia de al menos siete acepciones de violencia, desde una relativamente precisa, que define como “...fuerza física empleada

para causar daños o heridas”, a otra metafórica que la concibe como “...energía natural o física o fuerza en acción”, pasando por otra muy ambigua: “... uso injusto de la fuerza o el poder, como en el caso de privación de derechos”; sin embargo, ninguna recoge la variedad de usos que se encuentra en los escritos contemporáneos.”(p.173)

Platt (1992) afirma:

“etimológicamente violencia deriva del latín vis (fuerza) y latus, participio pasado del verbo ferus, llevar o transportar, y significa llevar la fuerza a algo o alguien; sin embargo, esta acepción no explica su amplia utilización (...). A un nivel descriptivo esta palabra puede referirse a la fuerza física empleada para causar daño, a nivel moral denota una aplicación éticamente inaceptable de la fuerza física para dañar a otra persona. Mientras, su uso en planteamientos teóricos sirve para explicar una gama de conductas, de modo que influya en las opiniones y visiones del mundo que tienen los lectores, perdiendo todo contenido informativo y convirtiéndose en un ensayo para (...) despertar conciencias” (p,174).

Según Platt (1992) el gran peligro es que este proceso de extensión del término violencia, en el que se debilita su valor descriptivo e interpretativo, pueda proporcionar, a quienes la emplean, argumentos para justificar respuestas violentas ante comportamientos violentos.

Según la Teoría del Orden de Hobbes, uno de los filósofos más relevantes del siglo XVII, que ha dedicado parte de sus obras al análisis del ser humano y la sociedad, parte por reconocer que la sociedad está compuesta por una multiplicidad de seres individuales que se conducen por sus pasiones, las cuales los inclinan hacia la guerra y la paz.

Hobbes (como se citó en Escohotado 1980). “señala que éste hace una distinción entre el estado natural del ser humano antes de la organización de la vida social y después de ella. Parte de la premisa de que, en esta etapa natural, los individuos buscan su conservación y beneficio propios. Estas acciones, señala, se desarrollan al margen de toda consideración moral y lo que los guía, como se señaló, es la fuerza de sus pasiones” (p.4).

Así pues, desde una visión individualista, Hobbes creía que la conjunción de instinto de pugna era el origen de la sociedad, congregando los factores de rapacidad, voluntad de poder y deseo de dominio. En ese marco, reconoce en la naturaleza del hombre tres causas principales de discordia que originan un estado permanente de guerra de todos contra todos: la competencia, la desconfianza y la gloria. Hobbes (citado en Escohotado, 1980).piensa:

“La guerra no sólo consiste en batallas o en el acto de luchar, sino en la disposición conocida hacia ella, durante todo el tiempo en que no hay seguridad de lo contrario. Todo otro tiempo es paz” (p.5)

Para Hobbes, el hecho de que dos hombres deseen la misma cosa y uno de ellos no logre alcanzarla provoca que se conviertan en enemigos. De esta forma, para lograr un objetivo –que es principalmente su conservación y, a veces, satisfacción– su esfuerzo se concentra en destruirse o subyugarse mutuamente. Los hombres, hastiados por depredarse, deberían –según su discurso– consentir en la necesidad de establecer un orden político y en regular la justicia, para lo cual tendrían que delegar el poder en una autoridad soberana. De este modo, las manifestaciones violentas serían reprimidas a través del monopolio del poder, en otras palabras, por la creación de un Estado (representado por un individuo o una asamblea) y de sus respectivas leyes, regulándose la vida en sociedad a partir de un pacto social entre los individuos. Igualmente, los enfoques biológicos sostienen que la violencia es algo natural e ineludible para todos los seres humanos, identificando al instinto de agresión como una herencia de la evolución y, en consecuencia, una característica atribuida a todas las sociedades.

En esta línea Comins (2008), hace referencia a cómo la antropología biológica, apoyada a veces en la etología, ha impulsado la creencia de que la agresividad, la violencia y la guerra son parte del código genético humano y de su especificidad como especie. Por tanto, la guerra sería parte de nuestros instintos. Teorías como las de Darwin (1859) han reforzado la creencia de que la especie humana es fundamentalmente competitiva y violenta a partir de las premisas de la “supervivencia del más apto” o “la lucha por la existencia”. Lorenz (1968), otro representante importante de esta corriente de pensamiento y uno de los fundadores de la teoría de los instintos, sostiene que la violencia es una característica propiamente humana, pues el hombre habría perdido los mecanismos que autolimitan la agresión, a diferencia de los animales, que los seguirían manteniendo.

Retomando lo señalado por este autor y tras haber hecho referencia a la posición biologicista, vale la pena mencionar una de las tantas propuestas en el campo psicosocial. Comins (2008) afirma: “que la guerra no es una fatalidad determinada por nuestros genes, sino más bien se debe a aspectos socio-culturales que podemos modificar (p, 68).

Para otros autores, como es el caso de Marvin Harris, principal figura del materialismo cultural, la violencia es provocada por las diferencias culturales más que las genéticas: “la

capacidad de tornarse agresivo y de liberar batallas forma parte de la naturaleza humana. Pero cuándo y cómo nos volvemos agresivos es algo que, más que de nuestros genes, depende de nuestras culturas” (p.176). Harris sostiene que, tal como es posible enseñar a las personas que valoren la guerra y disfruten del asesinato, también es posible desaprender esas actitudes y comportamientos

Desde Federico Mayor Zaragoza, Director de la UNESCO entre 1987 y 1999, la guerra es una construcción social histórica posible de rectificar: “Así como las guerras empiezan en el alma de los hombres, la paz también encuentra su origen en nuestra alma. La misma especie que ha inventado la guerra también es capaz de inventar la paz. La responsabilidad incumbe a cada uno de nosotros” (p.140). En la misma perspectiva, Aróstegui (1994), afirma: “la violencia contiene y responde no sólo a factores biológicos, sino también a psicológicos, psicosociales, simbólicoculturales, políticos, éticos e históricos. (p.19)

Arendt, (como se citó en Arostegui 1994) afirma:

“una de las reflexiones más tristes que podrían hacerse sobre el estado presente la ciencia política -reflexión que puede correctamente ampliarse al conjunto de las ciencias sociales- era que nuestra terminología no distingue entre palabras clave como poder, potencia, fortaleza (strength), fuerza, autoridad y, finalmente, violencia, todas las cuales se refieren a fenómenos distintos y no existirían sin la diversidad de esos fenómenos. No es precisa mayor ilustración de los problemas que estamos refiriendo.” (p. 23).

Arendt (2005) afirma: “mientras hablamos en términos no políticos, sino biológicos, los glorificadores de la violencia pueden recurrir al innegable hecho de que en el dominio de la naturaleza la destrucción y la creación son sólo dos aspectos del proceso natural, de forma tal que la acción violenta colectiva puede parecer tan natural en calidad de pre requisito de la vida colectiva de la humanidad como es la lucha de la supervivencia y la muerte violenta en la continuidad de la vida dentro del reino animal ” (p.102)

Añade Arendt (2005) que: “Ni la violencia ni el poder son un fenómeno natural; es decir, una manifestación del proceso de la vida; pertenecen al terreno político de los asuntos humanos cuya calidad esencialmente humana está garantizada por la facultad humana de la acción, la capacidad de comenzar algo nuevo” (p.112).

Según Jerome Kohn, la profundidad de la comprensión de la política, por parte de Arendt (1969), puede vislumbrarse en que los únicos criterios del juicio con algún grado de seriedad no

vienen en modo alguno de arriba, sino que emergen de la pluralidad humana, la cual es la condición de la política,

Arendt (2005) afirma:

“La violencia, siendo por su naturaleza un instrumento, es racional hasta el punto en que resulte efectiva para alcanzar el fin que deba justificarla. Y dado que cuando actuamos nunca conocemos con certeza las consecuencias eventuales de lo que estamos haciendo, la violencia seguirá siendo racional sólo mientras persiga fines a corto plazo. La violencia no promueve causas, ni la historia ni la revolución, ni el progreso ni la reacción; pero puede servir para dramatizar agravios y llevarlos a la atención pública.” (...) Por el contrario, el poder sería un fin en sí mismo pues (...) no necesita justificación, siendo como es, inherente a la verdadera existencia de las comunidades políticas lo que necesita es legitimidad”. (p.71, 107)

Arendt (2005) critica aquellas visiones que sostienen que la violencia deriva de la rabia, como si se tratase de una ofensa personal o una reacción absolutamente irracional, cuando en realidad surge en razón de aquellas injusticias que pueden ser transformadas y no se modifican por el mantenimiento del statu quo: “La rabia brota allí donde existen razones para sospechar que podrían modificarse esas condiciones y no se modifican. Sólo reaccionamos con rabia cuando es ofendido nuestro sentido de justicia, y esta reacción no refleja necesariamente en absoluto una ofensa personal” (p.85).

Además, Galtung (citado por Calderón, 2009) afirma: se debe abordar la violencia desde sus tres dimensiones, que se encuentran interrelacionadas:

Violencia directa. Hace referencia a la violencia física, en otras palabras, a todos aquellos actos que de manera directa y visible afectan el bienestar físico o mental de las personas; la muerte es su expresión extrema. Para que ocurra este tipo de violencia es indispensable la participación de un actor que ocasiona el daño y otro que lo recibe, es decir: víctima y agresor.

Violencia estructural. Se origina en las estructuras económicas, sociales y políticas que impiden el pleno desarrollo de los individuos en la sociedad. Se presenta cuando sistemas, instituciones y políticas públicas privilegian las necesidades de un grupo sobre el resto de la sociedad. La pobreza, la explotación en todas sus formas, la desigualdad, el analfabetismo, la hambruna, son algunos ejemplos. Es indirecta por la dificultad de individualizar tanto al actor que la genera como al que recibe el daño, pues son estructuras e instituciones las que crean y permiten las condiciones que perjudican a un número indefinido de personas.

Violencia cultural. Son aquellos aspectos de la cultura como la religión, el lenguaje, las artes, la educación, la publicidad, etc. que legitiman y justifican el uso de la violencia directa y la estructural. Este tipo de violencia se manifiesta en aspectos simbólicos como discursos racistas, sexistas y clasistas, entre otros.

2.3.1 Violencia en la familia.

Hallar un concepto unificado sobre este tema en particular no es posible, no obstante, se puede acudir a la que ofrecen Rodríguez, López y Rodríguez (2009), “para hacer alusión a las diferentes formas de abuso en las interrelaciones propias de los miembros de una familia, esas manifestaciones de violencia pueden ser por acción u omisión cometida por un integrante de la familia hacia otro en la privacidad o en escenarios públicos y que perjudican la vida, la libertad así como la integridad ya sea física o psicológica del individuo con repercusiones lesivas al desarrollo de la personalidad de la víctima.

Los niños cuando se presentan este tipo de vulneraciones entre los adultos, simultáneamente se convierten en víctimas de maltrato psicológico por la exposición a este tipo de escenarios, una realidad que sigue siendo vista exclusivamente psicológica y no como un acto de infracción a la ley lo que le hace un caso de criminalidad oculta por la magnitud de las implicaciones adversas que se derivan de esas experiencias insanas, mismas entre las que se pueden subrayar el que van asumiendo patrones de conducta por imitación, que los puede conllevar a emitir posteriormente conductas desadaptadas”. (Rodríguez, López y Rodríguez 2009, p.248)

La violencia en la familia, afecta a cualquiera de sus integrantes sin distinción de estratos, edades ni géneros, en cuanto a las formas como se registran los actos de violencia se tiene que adicional al maltrato infantil, la violencia de pareja y la violencia sexual contra las niñas, está última que es mucho más frecuente hacia el género femenino que contra los niños; estos abusos se refuerzan en relación a una tradición marcada por la dominación masculina en las familias y las comunidades.

2.3.2 Violencia en la comunidad. Término para hacer referencia a la violencia social en contextos micro o locales, que se evidencia en la degradación significativa para las relaciones entre hombres y mujeres ya sean niños, niñas, jóvenes o adultos, a tal punto que se observan episodios

de gran magnitud como son actores sociales de la colectividad vinculados directamente en actos de agresión o de infracción a la Ley.

Ahora bien, para entender el concepto según, Cooley, Quille, Griffin, Stuart, Bradshaw y Furr (2011), afirman:

“se entiende por violencia en la comunidad cualquier acto deliberado cuya intención sea la de causar daño físico o psicológico a una persona o personas dentro de la comunidad (...) aunque las víctimas directas son obvias, las víctimas indirectas son mucho más numerosas. Se ven afectadas porque son: espectadores, testigos o familiares de las víctimas, o son concedores de o experimentan ansiedad por la violencia potencial” (p.132).

2.3.2 Violencia en la escuela.

En la actualidad se viene dando un incremento de niños y niñas que se agreden entre ellos, a sus maestros al interior e incluso a otros miembros de la comunidad educativa, ya sea en el exterior o en el interior de los escenarios educativos, situaciones en las cuales es notorio, que revierten comportamientos de odio y resentimiento en sus conductas, además está el hecho que los padres no saben cómo tratar la conducta agresiva de sus hijos, ya que, a menudo se enfrentan a sus comportamientos de desobediencia y rebeldía sin éxito alguno lo que fácilmente conduce al desborde de esos impulsos.

Castillo (2011) se refiere a que los conflictos escolares van desde la agresión verbal, hasta la agresión física, acompañada de otras actitudes tales como, las amenazas, los apodos y la retaliación, incluyendo comportamientos agresivos igualmente significativos de los niños hacia sus compañeros, los maestros y otras personas de la comunidad educativa; situaciones que de no ser intervenidas y rehabilitadas han de originar problemas en el futuro, cómo el fracaso escolar en los estudiantes, la falta de socialización y dificultades de adaptación social del individuo como ciudadano.

Ante esta problemática se promulga la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013 mejor conocida como la Ley anti- matoneo, en la cual se establece una definición muy amplia de lo que es el matoneo o acoso escolar entendiéndolo como:

“conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia

o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes. Ante la indiferencia o complicidad de su entorno. El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo” (Ley 1620 del 15 de marzo de 2013, p.1).

2.4 Representaciones sociales

Desde los años 50 a la par con los movimientos orientados a la igualdad entre seres humanos, al reconocimiento de la diversidad y a la identificación del potencial de la diferencia, surge con fuerza la reflexión acerca de las posibilidades de inclusión de las personas con discapacidad. Sin embargo, prevalecen dificultades en cuanto a que prevalecen significados alrededor de la discapacidad desde el uso de adjetivos que luego son sustantivados, llegando a la calificación o descalificación de las posibilidades de crecer de las personas.

Desde esta perspectiva, se hace necesario conocer la teoría de las representaciones sociales, categoría que permite dar cuenta de las construcciones culturales alrededor de la discapacidad en los diferentes grupos sociales.

El estudio de las representaciones sociales surge como un esfuerzo por proveer un cuerpo teórico metodológico a un tema que a lo largo de la historia los filósofos y sociólogos venían trabajando desde diferentes perspectivas y motivaciones. La teoría de las representaciones sociales surge de un largo proceso histórico-social. Para hablar de ésta, es necesario recurrir a sus antecedentes teóricos que, según Moscovici (1979), Farr (1983, 1986) Y Herzlich (1979) son tres: la etnopsicología de Wundt, el interaccionismo simbólico que se inicia en la obra de Mead; y las representaciones colectivas de Durkheim. (Builes, 2008, p.6)

A continuación, caracterizaremos a cada una de ellas:

- a. El interaccionismo simbólico:** George Mead (citado por Builes y Vasco, 2008), establece las bases de esta teoría al proponer la fusión de la personalidad individual y la estructura social, las cuales influyen mutuamente. Se aprende a interpretar al propio yo y el de los demás por medio de las acciones sociales y estos a su vez alteran la naturaleza de los yo es. Existe un espacio interactivo no biológico sino social, cuya materia es el símbolo y que solo es percibido en términos de significantes y donde radican los símbolos y sus significados, es decir, es donde se conforma el proceso de comunicación (este espacio ha sido llamado luego intersubjetividad). Posteriormente, Blúmer propone las tres premisas fundamentales del interaccionismo simbólico: Los seres humanos actúan hacia las cosas sobre las bases de los significados que estas tienen para ellos; dichos significados surgen de las interacciones sociales y estos significados se manejan y modifican por medio de un proceso de interpretación que utilizan las personas al tratar con las cosas que encuentran. Finalmente, esta teoría propone que los significados son una construcción social y se generan a través de la interacción comunicativa.
- b. La etnopsicología:** “Brinda un papel relevante a la comunicación desde lo gestual, desde el habla y el lenguaje (este último es el que da existencia a muchos productos culturales) a partir de ese sistema de comunicación, se conforma la vida social, sin la cual los individuos nunca podrán entenderse. De esta base surgen los mitos, que dan forma a la capacidad de imaginar y a las costumbres las cuales enmarcan las opciones individuales en el contexto social. Esta propuesta de la psicología social influyó luego en los autores como Durkheim, Mead, Saussure y Blúmer entre otros” (Cúbides, Múnera y Perdomo, 2010, p17).
- Las representaciones colectivas:** “Propone que lo colectivo no se puede reducir a la individualidad, es decir, la conciencia colectiva trasciende a los individuos como fuerza colectiva. Por esta razón las representaciones colectivas son los instrumentos que posibilitan el representar, decir sociales, pues incorporan categorías del pensamiento: espacio, tiempo, totalidad, leyes de identidad y no contradicción. Las representaciones individuales serían la expresión de las representaciones colectivas adaptada a las características del individuo, es decir son formas de conciencia impuestas por la sociedad a los individuos”. (Cúbides, Múnera y Perdomo, 2010, p18).
- c.**

Sin embargo en su obra “Psicoanálisis, su imagen y público” Moscovici (1979), afirma que: “la representación social como una modalidad de conocimiento que se encarga de elaborar los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (p.17, 18). Esto significa que la representación es una de las actividades psíquicas que permite hacer inteligible la realidad física y social, integrarse en un grupo y establecer una relación cotidiana de intercambios.

Luego en 1981 el mismo autor propone que la representación es “un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalente a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede incluso afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común” (Cúbides, Múnica y Perdomo, 2010, p.11).

Moscovici (citado por Moñivas, 1994) propone que las representaciones son además de productos mentales, construcciones simbólicas que se crean y recrean en las interacciones sociales; no tienen carácter estático ni determinan inexorablemente las representaciones individuales.

De manera sencilla, son maneras específicas de entender la realidad. Lo anterior significa que el entorno sociocultural provee herramientas representacionales que orientan y guían el quehacer cotidiano, pero simultáneamente, el efecto de los propios actos, modifica el entorno, modificando los referentes en virtud de los cuales se elaboran las representaciones.

Son funciones de las representaciones sociales:

- Posibilitar a los individuos dominar y dar un sentido al mundo.
- Facilitar la comunicación, comprensión y conducción del entorno social, material e ideal.
- Transformar el conocimiento científico en sentido común.

Los individuos no construyen el conocimiento con independencia de su contexto social. Por esta razón, las representaciones sociales son el encuentro de una experiencia individual y los modelos sociales en un mundo particular de aprehensión de lo real (imagen de creencias, que tienen siempre

un matiz afectivo y emocional) además son el fundamento sobre el cual se toman posiciones y se entablan relaciones sociales, organizándolas desde los procesos simbólicos.

Las representaciones sociales se generan por dos procesos:

- a. **Anclaje:** Categorización que permite clasificar y dar nombre a las cosas, situaciones o personas.
- b. **Objetivación:** Transformación de las realidades abstractas o conceptos en algo concreto y material, con imágenes y realidades físicas.

Lo social de las representaciones sociales se expresan en el contexto concreto de los individuos y grupos en la comunicación entre individuos y grupos, en los marcos de comprensión de la cultura, y en los códigos, valores e ideologías relacionadas con las posiciones y pertenencias sociales específicas.

Desde es el trabajo detallado previamente, se han adelantado otros aportes sobre esta temática, uno de esos aportes proviene de Jodelet (1988), define las RS como: “la manera en que nosotros sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento “espontáneo”, ingenuo (...)” (Jodelet 1988, p.47)

Agrega Jodelet (1988) que ese conocimiento viene por habituación a ser denominado conocimiento de sentido común o también conocido como pensamiento natural, en la medida que en un pensamiento cuya producción es opuesta al pensamiento científico ya que se constituye con base en las experiencias subjetivas, junto a: “informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (p.48).

Por esta razón, afirma que Jodelet (como se citó en Sánchez y Martínez, 2013) piensa que ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo

que significan los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida, etc. (p.189)

Años después, el anterior planteamiento sobre R.S es replanteado el mismo autor Jodelet (como se citó en citado por Perera, M, 1999) incorpora nuevos elementos a su definición refiriendo que: “son 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 práctico que forja las evidencias de nuestra realidad consensual.” (p.9).

Por lo tanto, esta investigación concibe las RS desde las posturas de Jodelet, entendiendo las RS como la construcción que se realiza a partir de las experiencias de vida, de las distintas maneras en las que percibimos todo tipo de informaciones sobre la realidad que nos rodea y la forma en que vivimos, pensamos y sentimos sobre dicha realidad, las cuales son expresadas a través de los significados.

2.4.1 Estructura y función de las representaciones sociales.

- a. Son implícitas, ya que los individuos no tienen conciencia de su existencia como representación. Dichas producciones colectivas desbordan la conciencia individual, y en tal sentido decimos que son tácitas. Es decir, la vivencia de las RS implica para los sujetos la ignorancia de su carácter social. Marková (1996), entre otros psicólogos sociales, se ha preocupado por la "fuerza" de las RS para imponerse a los individuos, suministrándoles un modo de ver las cosas de que no pueden evadirse.

Esto es las representaciones sociales detienen al sujeto en las formas de pensamiento existente prohibiéndole el pensamiento libre y forzando una manera concreta de concebir el mundo" (p. 170) Claramente, la imposición sin apelación de las RS a los individuos se asocia con su carácter de implícitas, en tanto éstos desconocen su origen y su función social.

- b. La conformación de las RS depende de su función en la vida de los grupos sociales, Al ser conocimientos que reordenan significativamente los elementos del mundo, modifican el sentido de los actos sociales y por lo tanto, influyen sobre los comportamientos. Por ejemplo, el mundo de la enfermedad, tal como la define el sentido común, determina los actos del grupo social con los enfermos (Jodelet, 1989). Así, las RS se producen para otorgar sentido a situaciones sociales (la transmisión de una teoría científica o un episodio desconocido, tal como el SIDA) que al ocurrir producen un "vacío" de sentido social (Moscovici 2001). Por medio de la producción de RS el grupo crea una "realidad", un referente al cuál remitir lo extraño o incomprensible de los acontecimientos. Se trata de un conjunto de clasificaciones significativas que se producen para salvar alguna fisura en la cultura.

Estamos ante un proceso de familiarización que permite tomar inteligible la extrañeza derivada de las nuevas situaciones. Específicamente, el proceso de elaboración de las RS se lleva a cabo mediante la interacción dialéctica de los mecanismos de anclaje y objetivación. El primero permite que los fenómenos sociales inesperados o sin sentido, se inscriban en el conjunto de creencias y valores sociales preexistentes, otorgándoles algún significado. El segundo consiste en una selección de aspectos de tales fenómenos, conformando un núcleo figurativo, que concretiza conceptos abstractos. De este modo una creencia es puesta por el grupo en el lugar de "lo real".

- c. Las RS son "episódicas", ya que su producción social tiende a llenar los vacíos producidos por las fisuras situadas en ciertas instancias focalizadas de la historia de la cultura. Justamente, para cumplir esa función se elabora una imaginarización o concretización figurativa de las entidades abstractas, como los conceptos de una ciencia (como el inconsciente en el psicoanálisis o el constructivismo en educación). Como consecuencia de lo anterior, cada miembro de un grupo tiende a utilizar tales imágenes para enfrentar el extrañamiento social que experimenta.

- d. Ahora bien, en la medida en que tales producciones sitúan los fenómenos extraños en un sistema de significados reconstruidos, las RS cumplen la función de las teorías porque permiten describir, clasificar y hasta explicar por qué suceden los acontecimientos sociales (Moscovici y Hewston, 1984). Ellas otorgan significado a objetos más específicos de la vida social sobre el trasfondo de alguna concepción del mundo, es decir, se recortan sobre un horizonte ideológico. (Jodelete, 1989) Sin embargo, los psicólogos sociales no examinan la "teoría" como sistema conceptual, o a sus relaciones con las experiencias, en el sentido debilitado en que antes nos referíamos a las teorías del sentido común en la psicología cognitiva. En esta perspectiva se privilegia el análisis de la función de las RS por sobre la caracterización de su organización estrictamente lógica o cuasi-lógica

Para esta investigación se tuvieron en cuenta principalmente las teorías de Galtung en la clasificación de paz y violencia, y frente a las representaciones sociales nos inclinamos sobre las teorías de Moscovici que se aplicaron para determinar las representaciones sociales de violencia y paz según las voces de los niños y niñas.

La paz se entiende en su significado de paces según Galtung planteado en Jiménez (2016), así mismo la clasificación que hace este mismo autor sobre violencia y paz.

Es un reto para la construcción y transformación de la sociedad que es un camino para aprender y enseñar desde la paz y desaprender la violencia en el anclaje de las representaciones sociales de violencia y paz acercándonos a una realidad más pacifista.

CAPITULO 3 METODOLOGÍA

Este capítulo presenta las decisiones que tomaron los investigadores para construir un dispositivo metodológico y analítico que permitiera dar respuesta a la pregunta de investigación planteada. Por tanto, se presenta el enfoque, el diseño, la población, las técnicas de recolección de la información y el dispositivo analítico empleado.

3.1 Enfoque y diseño metodológico

En este trabajo las representaciones sociales fueron entendidas como conocimiento de sentido común que se origina a partir del intercambio de comunicación en un grupo social. En tal sentido se eligió el enfoque cualitativo como el paradigma para desarrollar el proceso de investigación.

De otro lado, se optó por el diseño relatos de vida, el diseño en mención se centra en las narraciones sobre situaciones particulares de la vida de las personas. “Estos relatos permiten reconocerlos y reconocerse como producto de una historia de interacciones concretas tanto en lo familiar, social, político y cultural, las cuales obran como determinantes en la vida (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008, p. 31).

Los relatos sobre las experiencias de vida surgen como expresiones que dan cuenta de sus interacciones y de la cultura de su contexto. Por lo anterior, este diseño es pertinente para conocer las representaciones sociales de paz y violencia que han construido los niños y niñas del cabildo indígena Paniquita Tama Pérez, porque “privilegia el lenguaje, el dialogo y la interacción como mejor medio para acceder a la subjetividad existente en la realidad cotidiana de cada individuo donde la elaboración perceptiva y mental se transforma en representación social” (Universidad Simon Bolivar, 2010).

Los relatos de los niños y las niñas del cabildo dan cuenta entonces de las experiencias vividas como también de los significados culturales construidos en las interacciones en su grupo social particular. Banchs (como se citó en Raquiman, 2014).afirma:

“La riqueza de elementos que poseen los relatos de vida, así como la posibilidad de relacionar múltiples dimensiones, se considera el enfoque procesual de las representaciones sociales, que se caracteriza por considerar al individuo como productor de sentidos, y desarrollar un análisis de las producciones simbólicas que le permite construir el mundo en que vive” (p.79)

3.2 Población

Como población seleccionada para el desarrollo de este trabajo se tuvieron en cuenta los estudiantes de la Institución Educativa del Resguardo Indígena Paniquita Tama Pérez, quienes cursan el cuarto grado de primaria y cuyas edades están entre los 8 y los 11 años, grupo que se distribuye etáreamente así: 3 niños de 9 años, 1 de 8 años y 2 de 11 años, cinco niños y una niña. Por lo anterior en este estudio la población y la unidad de trabajo es la misma.

La unidad de trabajo para el desarrollo del proyecto investigativo se obtuvo a partir de un muestreo intencional, o muestreo por conveniencia, propio de los estudios cualitativos. “Este tipo de muestreo se caracteriza por apoyarse en un esfuerzo deliberado hacia la obtención de muestras bajo características de inclusión para la formación de grupos atípicos en procura de dar un equilibrio al conjunto de participantes” (Cárdenas, 2007, p.1).

3.3 Estrategias de recolección de los relatos

Los relatos de niños y niñas Tama Paniquita Páez surgieron y fueron recolectados mediante la aplicación de los talleres de “paz y violencia” los cuales contenían momentos distintos para la utilización de técnicas de recolección de la información, los cuales aclaran lo referente a espacios y tiempos específicos con objetivos, actividades, expectativas y formas de interacción particulares.

Los momentos de recolección de la información fueron:

- a. Primer momento:** Talleres lúdicos, diseñados con actividades para compartir y jugar simultáneamente, de tal forma que se gestó una atmosfera capaz de transmitir sensaciones de tranquilidad y confianza a los participantes en especial por sus características al ser niños y niñas entre los 8 y los 11 años. La ejecución de los talleres permitió ver a los niños y niñas en su actuación natural, misma que les identifica en los escenarios sociales acostumbrados de su contexto, los cuales fueron una condición para la recolección de información. A través del taller se obtuvieron escenas y relatos lo más ceñidas posible a las interrelaciones cotidianas de los participantes. Este momento, por sus características es compatible con la aplicación de las técnicas de observación directa y la elaboración de las cartas asociativas. Los talleres lúdicos fueron dirigidos por los investigadores y se organizaron unas preguntas orientadoras las cuales guiaron la selección de las actividades para los niños y niñas (Ver Tabla.1)

Tabla 1. 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?	5	¿Qué podemos hacer para construir relaciones de paz y eliminar la violencia en la familia, la escuela y la comunidad?

Fuente. Oviedo Córdoba, 2015.

Las actividades desarrolladas variaron de acuerdo con las características del grupo relacionadas con la edad y el contexto sociocultural en los ámbitos familia, escuela comunidad. 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 dos horas y media en promedio. Cada sesión de trabajo se dividió en momentos de actividad claramente diferenciadas.

b. Segundo momento: Encuentros individuales con los investigadores. Estos encuentros se realizaron en espacios de confidencialidad generados al garantizar un espacio exclusivo para el diálogo. El encuentro entre el niño o niña y un investigador permitió una mayor fluidez en el diálogo. Durante este se utilizaron los dibujos realizados durante los talleres lúdicos y además los niños y las niñas realizaron cartas asociativas en forma individual diferente a la grupal, con la intención de profundizar en los significados y simbologías que el niño o la niña les atribuyen.

3.4 Técnicas de recolección de información

La primera técnica para la obtención de información fueron las entrevistas semi estructuradas, las cuales se caracterizan según Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013) afirman: .La entrevista se define como “una conversación que se propone con un fin determinado distinto al simple hecho de conversar”. Es un instrumento técnico de gran utilidad en la investigación cualitativa, para recabar datos (...) ya que la entrevista semiestructurada es flexible, dinámica y no directiva” (p.1).

Por tener como apoyo para su realización preguntas planeadas (Apéndice A), que son susceptibles de ser ajustadas para adaptarse a los sujetos. Esta adaptación permite que se incremente la motivación al interlocutor cuyo efecto sea promover respuestas descriptivas, las cuales sean coherentes hacia las prioridades y la secuencia lógica de la investigación, su aplicación permite aclarar términos e identificar situaciones que al entrevistador le parezcan ambiguas para dilucidarlas.

La segunda técnica fueron las cartas asociativas. Estas se utilizaron para la obtención de imágenes que ofrecieron un conjunto estructurado y organizado sobre los significados que se dan sobre el tema de interés. De acuerdo con su construcción, se usó primero un término inductor que genera la producción de uno o varios dibujos que es el producto esencial que se deriva de este momento y que a su vez surge como instrumento de recolección informativa para acceder y conocer sus representaciones acerca de paz y violencia, luego viene la verbalización de los actores autores de los dibujos, que proveen una primera cadena asociativa. La segunda cadena asociativa toma el término inductor inicial aunado a una asociación del primer segmento y agrega la siguiente manifestación asociativa de los niños y niñas, para cerrar con el papel del investigador mediante el análisis cuantitativo de los elementos que constituyen el producto.

La tercera técnica es la observación directa Albert, (2007) Afirma: "es una técnica de recolección de datos que tiene como propósito explorar y describir ambientes e implica adentrarse en profundidad, en situaciones sociales y mantener un rol activo, pendiente de los detalles, situaciones, sucesos, eventos e interacciones"(p.1) esta técnica fue utilizada en los escenarios sociales de la comunidad y durante el desarrollo de talleres lúdicos (Apéndice B). La información obtenida se organizó en un formato (Apéndice C), diseñado por los investigadores para el mejor aprovechamiento de los datos y como herramienta de recolección. Se iniciaron los talleres escuchando la canción de Marta Gómez "Para la guerra nada" propuesta musical colectiva a la cual se han vinculado muchos artistas del mundo en diferentes géneros. Se eligió este tema musical con el objetivo de sensibilizar a los niños y niñas en la temática de Paz y Violencia.

Seguidamente se desarrollaron actividades lúdicas de integración grupal para crear confianza entre los participantes e investigadores. Así mismo, los juegos de escritura y decodificación de palabras a través de la dinámica denominada: "clave murciélago" permitieron que los niños y niñas produjeran términos, expresiones y adjetivos que se les ocurrieron con relación a las palabras paz y violencia. Al ser una producción mínimamente controlada, las palabras tienden a ser naturales.

Del mismo modo, se realizó una cuarta técnica "los talleres de dibujo" fueron una herramienta importante para acceder y conocer sus experiencias acerca de la paz y la violencia. El dibujo como expresión gráfica tiene un elemento lúdico, educativo, didáctico y creativo por medio del cual los niños y niñas expresaron de manera espontánea su representación sobre paz y violencia en la escuela, familia y comunidad.

Finalmente, una quinta técnica utilizada fue “el tendadero” es una estrategia de socialización muy efectiva donde los actores exponen y expresan a sus compañeros lo plasmado en su dibujo para evitar de esta manera al máximo la interpretación del investigador en el proceso de análisis.

3.5 Estrategia de sistematización

Para el desarrollo de la sistematización se acude a la Teoría Fundamentada (TF).) Herber (como se citó en Schettini y Cortazzo, 2015) Esta decisión se fundamenta en dirigir la mirada hacia las “relaciones sociales abiertas y sometidas a un reconocimiento por parte de los miembros de una comunidad donde la comunicación es un hecho social significativo” (p.33). Que corresponde a darle respuesta a la pregunta de este trabajo investigativo. Así una vez recopilada la información se realiza el análisis inductivo para encontrar en los relatos y datos producto de la observación, semejanzas y diferencias en los acontecimientos sociales, en este caso las representaciones sociales de paz y violencia por parte de niños y niñas de una comunidad indígena.

Con base en ese conjunto de datos, Schettini y Cortazzo (2015) afirman:

“La TF se propone construir conceptos a partir de la información obtenida. Los investigadores deben crear categorías teóricas estableciendo relaciones relevantes entre ellas que llevarán a la construcción de teorías sustantivas.”(p.34).

Trinidad et al (como se citó en Quezada 214) afirma: “las etapas o pasos que se seguirán en el proceso de análisis de los textos de las transcripciones obtenidos en las entrevistas o focus group, por ejemplo, de acuerdo a los principales planteamientos de la TF, serían tres: 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”(p.157)

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 categorización 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 y las dos siguientes al

momento interpretativo. A continuación, se describen cada una de las etapas del proceso de sistematización.

3.6 Proceso para el análisis de la información.

Esta etapa implicó primero 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 establecieron de la siguiente forma y se pueden observar en la tabla 2:

Tabla 2. Codificación de los niños y las niñas

Connotación		Códigos según el orden para las entrevistas				
Niño	Niño A	Niño B	Niño C	Niño D	Niño E	Niño F

Fuente. Autores

- **Niño:** esta palabra alude a la identificación de ambos sexos, distinguidos con letras mayúsculas del abecedario, en consideración a que se asegura el anonimato de los participantes, toda vez que en el grupo solo hay una niña. Y además, representa el orden en que fueron realizadas las entrevistas

En cuanto a la parte procedimental, se establecieron las siguientes etapas: Momento descriptivo (Transcripción de la información, microanálisis y codificación abierta), seguida por el momento interpretativo (codificación axial, codificación selectiva y por último construcción textual).

3.7 Validez del estudio

Sobre este aspecto se tiene a Gergen y Gergen (como se citó en Moral, 2006), sobre la validez que se basa prioritariamente en las voces de los participantes toda vez que sus testimonios narran hechos propios de las realidades acontecidas en sus contextos. De la manera como se da un papel

protagónico estas fuentes informativas se garantizan la validez. El manejo a dar a la información recolectada es la siguiente:

- a. **Credibilidad:** por tener verosimilitud de planteamiento entre los datos y la construcción de sentido.
- b. **Imparcialidad:** en relación a que se dé respeto a los puntos de vista de los participantes, incluyendo las perspectivas y sus argumentos de manera idéntica a las manifestaciones entregadas.
- c. **Significatividad contextual:** que se transfiere al texto escrito desde la aproximación hecha al contexto cultural abordado.
- d. **Triangulación de técnicas de recolección de datos:** para asegurar un material amplio desde diversas formas para su análisis.
- e. **Consideración de patrones comunes:** cadenas de sentido reiterativas dentro del estudio y destacadas a lo largo del análisis interpretativo.
- f. **Saturación:** en relación a lo planteado en la teoría fundamentada sobre lo suficiente de la información recogida, junto a su calidad y pertinencia.

De esta manera, se establece la objetividad del proceso, en el cual el eje preponderante es blindar de transparencia al manejo de los datos para no propiciar la aparición de sesgos.

CAPITULO 4. HALLAZGOS

La experiencia de contacto e interacción con la comunidad Paniquita Tamaz Páez permitió un reconocimiento de su cultura y en especial un acercamiento a la vida de los miembros de dicha comunidad. Los instrumentos aplicados permitieron ahondar en lo que corresponde a sus representaciones sociales de paz y violencia de los niños entre los 8 y los 11 años que están vinculados a la institución educativa del resguardo, resultados que a continuación se exponen según lo que emergió, precedidos de una contextualización sobre el espacio, los actores sociales y guiados por la teoría fundada, Strauss y Corbin (como se citó en Quesada 2014) afirman:

“es una teoría derivada de datos recopilado, destacando que este enfoque considera a la estrecha relación entre la recolección de los datos, su análisis y la posterior elaboración de una teoría basada en los datos obtenidos en el estudio como una de sus características fundamentales.”(p.152)

4.1 Descripción de contexto y actores

A continuación, se ofrecen los datos que hablan sobre la identidad de la comunidad para su mejor acercamiento comprensivo.

4.1.1 Descripción de los escenarios.

a. Comunidad Indígena Paniquita Tama Páez:

El resguardo indígena Paniquita Tama Paéz está ubicado en el departamento del Huila, municipio de Rivera, conformado por 68 familias quienes llegan a un número de 337 personas descendientes de los Tamaz Paéz, entre las cuales 162 son mujeres y 175 hombres. Cuyo crecimiento ha pasado a 436. (Mendoza, 2013, p.21)

Se encuentran ubicados en zona rural de Rivera, vereda el Dinde en el pie de monte de la cordillera oriental en las tierras que antes se denominaban “Villa Nohora”, unos 7 kilómetros al noroccidente del municipio. Esta comunidad tiene como proyecto de vida comunitario el desarrollo en cada uno de los sectores de su localidad desde lo individual hasta el colectivo, para obtener el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales, no degradar la tierra ni el medio ambiente ecológico, interés solidario en apoyo a las expresiones de lucha de los demás indígenas y poblaciones vulnerables de la región.

“El resguardo tiene 1190 hectáreas, de las cuales 910 hectáreas son definidas como zonas de reserva natural distribuidas en diferentes espacios del enclave territorial, en tanto que otras se hallan encerradas y trabajadas como áreas de reforestación para su recuperación y regeneración natural, ello debido al uso previo a estos predios de actividad ganadera, que en su abuso destruyó la capa vegetal y deterioró el nivel productivo del agua, en nacederos de quebradas como las del Chorro, el Humeque y el Jagual, que nutren y humectan tanto el resguardo y sitios aledaños como el Caguán y la Ulloa.” . (Paniquitas, 2010, p. 1).

La historia del Cabildo Indígena Paniquita Tama Pérez pasó por diferentes épocas cargadas de problemáticas y arranca con la denominada primera época que va desde 1980 a 1983. En ésta época es cuando un grupo de familias en el corregimiento del Caguán se unen para organizarse como cabildo indígena, en pro de la conservación de la tradición oral de sus abuelos, para ello buscan los títulos de propiedad del antiguo Resguardo Caguán los Dujos. Según Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC, 2017).

Además, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y Cabildo Indígena de Tinajas de Natagaima les colaboran y consiguieron la Escritura No. 478 de 1870, habilitándose a ser reconocido como Cabildo Indígena ante la Alcaldía de Neiva en el año de 1983, con ubicación inicial en el corregimiento del Caguán (Neiva), pero con la necesidad de tierras.

El segundo período está comprendido entre 1983 y 1985, época en la cual unifican la comunidad, fortalecen el proceso organizativo, y hacen extensiva su solicitud de tierras a las respectivas instituciones. De múltiples formas buscan reivindicar sus derechos fundamentales, para lo cual siguen presionando en la ciudad de Neiva y en Bogotá. Participan de eventos indígenas de carácter regional y nacional.

La tercera etapa va del 1° de enero de 1986 al 7 de febrero de 1989, época de lucha y movilización de la comunidad indígena, con repetitivas solicitudes de tierra ante las distintas

instituciones, sin respuestas. Cuya primera acción es “recuperar” una isla ubicada en el río Magdalena, aledaña a la Hacienda El Trapichito.

El resultado de esta decisión sostenida por varios años fue de nueve desalojos, acompañados de violencia física, destrucción de las viviendas y de los cultivos, sumado al asesinato del gobernador del Cabildo Indígena Carlos Arturo Páez y de un joven de la comunidad Salvador Ninco, junto con otras dos personas solidarias en sus procesos de lucha, mártires Luz Estela Vargas y Nevardo Fernández Obregón, el día 22 de octubre de 1987, encontrados en cercanías del municipio de Hobo. Estas circunstancias previamente establecidas y el creciente apoyo de los sectores sociales del departamento, lograron que les entregaran el Resguardo de Paniquita el día 8 de febrero de 1989.

Finalmente, la cuarta etapa comprende desde 1989 cuando el denominado INCORA -Instituto Colombiano de la Reforma Agraria-, les constituye como el Resguardo de Paniquita hasta el día de hoy. Proceso que se ha continuado desarrollando y que lleva más de 20 años, lo que les ha permitido ir consolidando los diversos proyectos productivos y ante todo la recuperación de la cultura aborígen.

“El nombre del resguardo se explica de la siguiente manera:

- PANIQUITA. Este nombre es debido al proceso de lucha de la comunidad y significa:
- PA= Quiere decir Páez, en honor al Gobernador asesinado y por ser también de origen Páez
- NI= En reconocimiento del alguacil asesinado de apellido NINCO
- QUI= Hace mención al Quintín Lame, famoso indígena luchador y defensor de los derechos de los pueblos aborígenes
- TA = se refiere al pueblo étnico que es el origen racial de su comunidad: LOS TAMAZ.

- CAGUÁN - DUJOS. Nombre del antiguo resguardo indígena, propio de la misma organización aborígen”. (Paniquitas, 2010, p. 1).

4.1.2 Organización social y cultural.

La organización administrativa de los pueblos indígenas, por pronunciamiento jurídico del estado posee competencias y jurisdicción propia dentro de su territorio así, las autoridades de los pueblos indígenas podrán ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial, de conformidad con sus propias normas y procedimientos, siempre que no sean contrarios a la Constitución y leyes de la República. “La ley establecerá las formas de coordinación de esta jurisdicción especial con el sistema judicial nacional” (Constitución Política de Colombia, 1991, art 246, pag.67)

El manejo interno de este pueblo indígena promueve la participación activa de los integrantes de su población por lo que se tiene en cuenta todos los aportes ofrecidos en forma reflexiva y crítica para obtener la mayor transparencia posible en las decisiones.

La máxima autoridad es la Asamblea en Pleno, así mismo su estructura posee las siguientes características:

- a. **Un gobernador:** siendo la máxima autoridad al interior de la comunidad y su representante en las relaciones con los entes administrativos externos.
- b. **Un suplente:** en caso de ser requerido un remplazo temporal para el gobernador.
- c. **El alguacil:** como autoridad judicial y policiva para la atención de problemas internos o externos que son contrarios a las normas sociales, costumbres y leyes.
- d. **Secretario:** responsable de la correspondencia administrativa, las agendas de las actividades y visitas en la comunidad e igualmente de las actas de cada reunión.
- e. **El alcalde:** es el ejecutivo de los procesos de la comunidad y es quien hace el ejercicio de seguimientos y control a la comunidad y a las directivas del cabildo.
- f. **El tesorero:** tiene a su cargo la contabilidad y administración de los recursos de la comunidad.

“Para el pueblo Paniquita Tama Páez, con lengua Nasa Yawe, el norte socio-cultural, se pueden entender así, ...radica en la búsqueda y fortalecimiento de nuestros usos, costumbres y cultura, tal como lo venimos planteando en los diferentes programas integrales, teniendo en cuenta que nuestra cultura económica y social ha sido, es y seguirá rigiendo de manera comunitaria, colectiva al interior de nuestra comunidad, desarrollándolos bajo nuestros propios métodos costumbristas y con los conocimientos técnicos básicos de nuestra propia educación y concepción histórica” (Pueblos de los dujos Tamaz Páez del Caguan Paniquita , 2011, p.26).

4.1.3 Tipos de familia y organización educativa.

Hay tres tipos de familia, entre los habitantes del resguardo, una la extensa conformada por 10 personas (abuelos, tíos, papá y mamá), la segunda conformada por 4 personas (papá, mamá e hijos) y la tercera donde solo viven con la abuela como cabeza de hogar, ósea es monoparental. La organización al interior de las unidades habitacionales familiares, llamadas malocas, toma como norte el principio de autoridad, el cual recae en los dos progenitores -sí los hay-, no solo en el padre, ya que ambos trabajan la tierra y están para dar respuesta a la máxima autoridad definida como la asamblea en pleno no solo el gobernador.

En cuanto a la parte educativa, cuentan con una escuela, que ha sido llamada I.E PANIQUITA, la cual es de carácter público con áreas propias que ofrecen dos salones, en donde se imparte en lengua NAZAYUWE, allí se ofrece educación desde el grado pre-escolar hasta 5°, para el año 2017 cuenta con 14 niños entre los 6 y 13 años, estrato en los servicios públicos no aplica para ellos, pero para los que están fuera del territorio si aplica de acuerdo al lugar donde residan.



Figura 1. Serie de instancias de representación del pueblo Tama-Dujo, Fuente. Autores

4.1.4 Cosmogonía y celebraciones.

Al despedirse de un compañero utilizan la palabra YUSYASMET que significa vaya con dios (YUS= Dios), se tiene establecido la celebración de tres rituales en el año: el primero al iniciar el año con el propósito de refrescar todo a su alrededor para que haya buena energía y se multiplique a la comunidad, que tienen lugar los días martes o viernes.

El segundo ritual se celebra en junio (ritual de Limpieza y Seguimiento) para mejorar dificultades y limpieza de zonas del territorio (Maloca y otros).

El tercero es en noviembre siete (7) y se realiza en la noche con el objetivo de mirar el manto del cosmos y recibir mensajes por medio de las nubes, todo esto con la ingesta de plantas sagradas (coca y palo amargoso).

Los Paniquitas se hacen llamar “Hijos del Agua y la coca”, su eje central es la búsqueda de acciones para recuperar y repoblar sus fuentes hídricas con peces nativos (Mendoza, 2013), evento que es propio de su unicidad a la madre tierra ya que el agua es un elemento primordial de su espiritualidad. En su práctica espiritual, hay un sincretismo con la participación de mitos amazónicos redefinidos.

De hecho, para los integrantes de esta comunidad indígena, el cosmos está constituido por elementos como el agua, el árbol (el origen), las nubes, las estrellas, el sol, la luna, el aire y la tierra (la madre que fecunda la vida y da los alimentos); conjunto de creencias, guiados por los mayores de la comunidad y sobrevivientes a las diferentes luchas de reivindicación, a quienes se les denomina ‘Tatas’ o regentes espirituales de la comunidad.

Es necesario agregar que sus tradiciones han sido permeadas por el catolicismo, situación que deterioró parte de su cultura y otras costumbres ancestrales de índole espiritual. A la fecha, aun hacen parte de la colectividad religiosa católica, mientras paulatinamente se han ido adelantando esfuerzos por recuperar danzas, cantos, mitos, ceremonias, pinturas corporales e instrumentos musicales.

4.1.5 Características del territorio Paniquita Tama Páez.

El resguardo se define como un Bioma de Bosque seco Tropical y un sub bioma zonobioma, este último con cuatro ecosistemas, los cuales se pueden describir bajo las siguientes características: alternohigríco y/o subxerofítico tropical del alto Magdalena, que presenta en su mayoría un clima cálido seco (76%) con cobertura predominante de pastos (46%), cultivos anuales o transitorios (19%), vegetación secundaria (17%), y áreas agrícolas heterogéneas (12%). (Ideam, 2007, citado por Mendoza, 2013); además, tiene dos unidades climáticas: clima cálido seco y clima cálido y húmedo, debido al comportamiento de la precipitación, la temperatura de esta zona presenta un régimen bimodal, fluctuando entre los 27,1 y 28,7°C.

El territorio colectivo del pueblo Tama-Dujo, se concibe básicamente a través de dos espacios de uso: uno que se mantiene como reserva natural y es zona de recuperación, reforestación y conservación, y otro que corresponde a la zona donde se llevan a cabo las actividades productivas, tales como cultivos cholupa, uva y arroz-, piscicultura y ganadería.

La división del territorio por familia está dispuesta de forma tal que cada una tiene a su nombre una parte de tierra para uso y otra destinada para reserva. La zona de reserva se constituye en espacio fundamental, primero por ser el espacio viviente que evidencia un proceso de recuperación desde hace 26 años por parte de la comunidad y, luego, por ser zona de nacimiento de tres de las principales quebradas usadas por la comunidad, nacimientos que, en su conjunto, son denominados chaumeron (nacimiento del chorro, Humeque e Igueron).

Además, la zona de reserva está relacionada con sitios sagrados representados en nacimientos de agua, cascadas y áreas estrechamente relacionadas con las prácticas culturales y espirituales. Esta división del territorio obedece a la idea de un uso de los recursos según las necesidades, que mantiene el equilibrio ser humano/naturaleza.

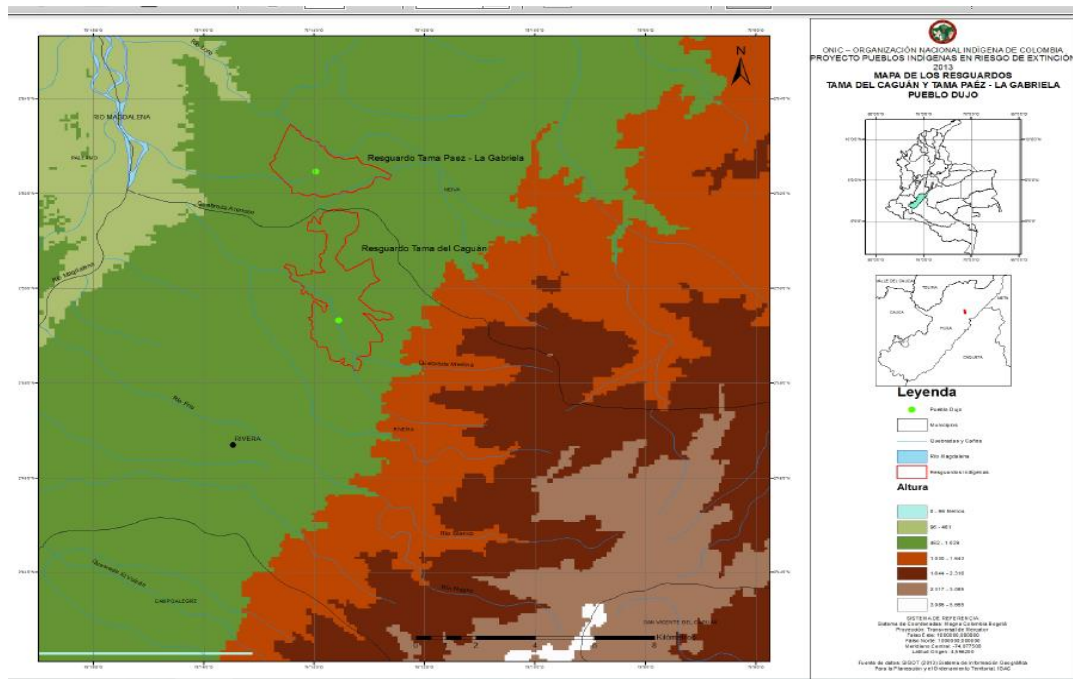


Figura 2. Ubicación geográfica del pueblo Paniquita Tama Páez, Fuente. ONIC

4.2 Tendencias encontradas en las voces de los niños y niñas de la comunidad indígena Paniquita Tama Páez, de los códigos abiertos a las categorías axiales

La categorización de resultados tiene una orientación dada por las incidencias que registraron los relatos y demás material recogido. Se parte de los relatos que son las voces de los niño y niñas de la comunidad Indígena Paniquita Tama Páez, los cuales se codificaron por líneas y se generaron códigos que describen lo que niños y niñas dicen según los ámbitos aquí considerados: comunidad, familia y escuela. El procedimiento para realizar las categorías axiales fue el de agrupar los códigos abiertos de acuerdo a las tendencias más fuertes.

4.3 Representaciones sociales de paz para niños y niñas de la comunidad indígena Paniquita Tama Páez

Se ofrece en este apartado, todo lo encontrado sobre representación de paz, con la misma organización explicitada en lo concerniente a las representaciones de violencia, es decir por cada uno de los ámbitos estudiados.

4.3.1 La paz en la familia.

En la categoría que se dio a conocer las voces de los niños y las niñas de la comunidad indígena Paniquita Tama Páez que reflejan la representación de paz ubicado en el ámbito familiar y expresan relaciones de buen trato entre cada uno de quienes hacen parte del grupo familiar, tanto al interior del hogar, como cuando se hallan fuera de ese espacio privado, por lo cual se denominan “prácticas que unen” en la cotidianidad como “estar reunidos en la familia”, “compartir los alimentos”, “ayudar los unos a los otros”, proteger a los hermanos”, “ayudar a la comunidad”, “comunicarse con los espíritus” y “conocer el territorio” los hacen felices.

- Niño C “Aquí vengo a presentarles la paz que es unido, estar unidos, acá esta toda la familia, toda mi familia reunido que están muy felices, están todos unidos la primera vez que están unidos”
- Niño E “pues esto es hacer comida para estar contentos y salir adelante”
- Niño B “por ejemplo ayudarle a la mamá, a los papas a coger café, a arreglar la moto, ayudarle al papá a limpiar la casa, ayudar a la mamá a trapear, a lavar los platos y ayudarle alguna cosita de lo que uno le pueda ayudar o a los tíos o tías”
- Niño B “ayudarnos unos a otro (símbolo de paz en la familia)”
- Niño E “digamos que proteger que otro lo va a molestar o a joderlo”

- Niño A “acciones en paz, es que nosotros acá nos reunimos como en la olla comunitaria, pa que nosotros no peleemos y todo eso, por eso es que hacemos la minga de pensamientos entre la comunidad”
- Niño A “pa reunirse y comunicarse con los... espíritus para que nosotros seamos buenos y no malos”
- Niño E “pues actividades, para como digamos nosotros estamos dentro comunidad para digamos para saber más del territorio, ir a las partes que no vayamos del territorio”
- La segunda tendencia “Regalos de los padres” son obsequios de sus padres para generar unión y afecto familiar “regalos del papá” “regalos de la mamá” se esperan con anhelo y dan felicidad.
- Niño E “que ella nos da cosas, digamos ponqué, pues nos traen cosas como bon your, esto hamburguesa” “si, por que ella cuando va a mercar ella nos lleva, pues porque ella nos regala cosas cuando uno está mercando”
- Niño F “pero él cuando llega a la casa y llega algo esto mareado (borracho), entonces él nos lleva cosas de comer, pues porque él cuando tiene plata nos trae algo”
- Otra tendencia es “respetar a su familia” constituye un acto de fraternidad entre los miembros del núcleo familiar “no pelar entre familia” para que no se les llame “familia no grosera” es un deseo de los niños.
- Niño E “de paz digamos que respetar a los primos, tíos, tías, las abuelas los papás”
- Niño F “no, mi papá no es grosero ni mi mamá ni toda familia”

4.3.2 La paz en la escuela.

Para lo que tiene que ver con el ámbito escolar, la representación social sobre la paz que dieron a conocer los niños y las niñas, quienes se encuentran realizando su proceso educativo, se puede enmarcar en “compartir con los compañeros”, es el acto de participación recíproca en algo, ya sea material o inmaterial. Lleva implícito el valor de dar (la generosidad) y de recibir, aceptar o acoger lo que otra persona ofrece. “compartir con otros”, “compartir en la escuela” “dar regalos” y “felicitar a los compañeros” son formas de crear lazos de afinidad en la escuela. Los códigos establecidos se relacionan con expresiones que dejan ver lo que se ha construido educativamente así:

- Niño E “pues esto repartir cosas, si ellos traen refrigerio entonces repartimos para todos, para uno”
- Niño C “nos la llevamos bien porque él nos trae cosas, nos trae ropa, juguetes”
- Niño E “pues esto aplaudiéndolo, decir que es bueno, malo, pues dándole cosas, digamos que un abrazo, aplausos”.

La segunda tendencia “Los Juegos” son actividades cuyo fin es la recreación, su práctica implica el respeto por una serie de reglas que rigen la dinámica del mismo, mientras contribuyen al estímulo mental y físico cumpliendo con un rol educativo. “jugar juntos”, “jugar como un buen amigo”, “jugar futbol” y “pintar”. La anterior tendencia está conformada por relatos como:

- Niño E “jugar esto a la lleva, al escondite y mechita, digamos que uno se esconde a la pared así normal, con la cosa así y le jala el pelo y entonces el que está ahí digamos dice fue usted entonces dice que no entonces a donde lo mandan por allá por los palos eso y él va si no fue y uno se esconde”
- Niño C “los que van a jugar como eso es la paz uno jugar como un buen amigo”

- Niño F “pues ellas nos ponen a pintar a todo, que a uno lo haga feliz, ayer viernes nos tocó hacer pintar el nombre del proyecto y las escarapelas hacer las escarapelas”.
- La tercera tendencia “Cuidar el entorno”, constituye en “cuidar la naturaleza”, también “no botar basura” y “el profe enseña a cuidar el entorno” así como “los extraños cuidan la escuela” y de esta manera todos “respetan la naturaleza” para vivir en una constante armonía.
- Niño E “Mira yo hice acá la paz de cuidar las plantas del profesor, y el agua, la naturaleza y la escuela, por qué las flores son bonitas bellas y aquí está la persona esto, regándolas” “no botar basura a las plantas”
- Niño B “por ejemplo que el profesor cuida las plantas, esto limpia todo limpia las planticas riega arregla los patios, arregla la escuela, arregla todo lo que es la comunidad.”
- Niño B “Un día vinieron unas practicantes y el mapa estaba sucio sucio y estaba lleno de monte y vinieron las practicantes nosotros lo limpiamos hicimos dibujos entonces nosotros ya lo limpiamos y mírelo ahora como esta, limpio”

La cuarta tendencia “Portarse bien”. Hacer las cosas correctamente siguiendo las normas sociales internas de la comunidad con la finalidad de cumplir obligaciones, “no ser groseros con las profesoras”, hacer las tareas”, aconsejar” “arrepentimiento” y “respetar la diferencia” ayudan a fomentar la buena convivencia.

- Niño F “pues él dice que no sean groseros con las profesoras por que las profesoras son que nos vienen a enseñar cosas a nosotros que son cosas importantes que nosotros tenemos que hacer”
- Niño E “de hacer las tareas si las tiene bien o mal, portarse bien en el colegio, en la escuela”
- Niño E “pues decirle, como que no lo hagan o si lo hagan o no entonces”.

- Niño E “pues si, como dice el profesor digamos que un compañero se comporta mal, no lo integramos a él a lo que estamos jugando nosotros, digamos que sacarlo entonces él se siente mal entonces después ya se vuelve esto respetuoso con el profesor, con los compañeros, para que se arrepienta de lo que ha hecho y no lo vuelva a hacer más”.

4.3.3 La paz en la comunidad.

Entre las representaciones de paz, aparece la paz como las acciones de empoderamiento de la cultura indígena representada en “Compartir en comunidad”, es decir, la participación activa de todos los miembros de la comunidad para el bien común. “ayudar en la minga”, “la olla comunitaria”, “trabajar juntos”, y “saber más del territorio” hacen que sus tradiciones ancestrales se conserven y se transmitan a futuras generaciones.

- Niño B “ayudarle a otros a limpiar, por ejemplo usted tiene una finca usted es de la comunidad indígena entonces usted dice: compa Humberto necesito que me ayuden a hacer una minga de pensamiento a limpiar la yuca por ejemplo, entonces van todos. Llaman hacen una reunión, mañana, o el lunes, o el martes cualquier ratico que tenga tiempo la persona van con machetes, palas, picas de todo, guadañas, peinillas de todo para ayudarle a arreglar la finca suya ayudársela a limpiar para que lo que usted tenga se produzca bien”
- Niño B “la olla comunitaria, la minga de pensamientos, las artesanías, la piscicultura, también los de las abejas” (símbolos)
- Niño F “Éste es el dibujo que dibuje desde la paz....y quiero decir que...mire!..que quieren trabajar en paz para hacer todo esto empedrado”
- Niño E “pues actividades, para como digamos nosotros estamos dentro comunidad para digamos para saber más del territorio, ir a las partes que no vayamos del territorio”.

La segunda tendencia es “Celebraciones”: momentos o actos u otro tipo de eventos cuyo objetivo es recordar o conmemorar algún acontecimiento histórico importante u homenajear a una persona. “reuniones en fiesta” “fiesta cultural”, “cantar” “danzar”, “juegos autóctonos” “recordar líderes que defendieron el territorio” y “visitar sitios sagrados” son prácticas que fomentan la paz, la unión y la paz en la comunidad.

- Niño F “aquí hacen el 7 de noviembre el día cultural, porque ese día es importante, todos hacen alimentos con maíz”
- Niño C “cuando hay fiesta, cuando el día es tranquilo, no hay ni luchas ni peleas, cuando el mundo está bien tranquilo”
- Niño F “ahh si, por lo menos mañana hay una reunión y nosotros cantamos una canción y entonces ellos se ponen felices con uno”
- Niño F “uno que ponen una vara larga para eso se llama escalar y entonces ellos ahí comparten, le dan algún regalo”
- Niño E “pues los líderes que fueron a recuperar el territorio en la isla de Trapichito, como Carlos Páez el marido de la compa joba esto Carlos...”
- Niño E “al chorro, al humeque, a la bocana, allá a monte león, pues ir a revisar como están las aguas, es sagrado pues esto nos integra a nosotros y hablar con los espíritus “

La tercera tendencia es “respetar la madre tierra”. Respetar implica reconocer que cada ser tiene un valor por sí mismo, por el mero hecho de existir, respetar a la generadora de toda la vida, implica darle el mismo respeto y veneración que profesamos a nuestras madres. Los niños y niñas expresan esta creencia manifestándola en los siguientes códigos.

“Los indígenas cuidan la naturaleza” “no dañar la naturaleza” “ayudar a los otros a sembrar árboles”.

- Niño C “protegiéndola, como nosotros somos indígenas cuidamos a la naturaleza.....los indígenas cuidan la naturaleza”
- Niño C “no matando los animalitos y no quemar la naturaleza”

La cuarta tendencia es “defender el agua y el territorio” estos dos elementos vitales para la comunidad constituyen la existencia. “defender el agua”, “defender el territorio”, “luchar por el agua” “sin agua no hay vida” “sacar a los extraños” “las luchas a favor de la comunidad” y “permanecer en el territorio” tienen como fin la preservación de su legado.

- Niño D para que no nos la quiten (el agua), para que no nos la roben (el agua), para que no nos la quiten para que no nos la roben, para que no se la lleven (agua)”
- Niño D “para que no nos vengán a quitar la tierra (la defendemos) hay veces que, con pistolas, hay veces que, con flechas, hay veces con palos, con todo con piedras, con raíces”
- Niño A “nosotros defendemos el agua pa que nosotros como dice una historia “sin agua no hay vida y sin vida no hay agua” por qué la agua es la que a nosotros nos alimenta”
- Niño B “las acciones de paz es por ejemplo las luchas ... Acciones para la comunidad”
- Niño C “para nosotros quedarnos aquí y ser más libres, porque por allá no así en ciudades por allá roban y eso mejor uno estar en, así como en casa del monte”

La tendencia “Respetar normas del cabildo”. “La asamblea” siendo la máxima autoridad del cabildo es quien toma decisiones para hacer respetar las normas. “sacar del territorio por cometer errores”, “castigo como enseñanza”, “no formar problemas” “no pelear entre la comunidad”

“calmar al que pelea” “amarrar como escarmiento” para logra la debida convivencia dentro del territorio.

- Niño E “pues lo hablan digamos en una asamblea con el cabildo mayor entonces ellos miran si lo sacan o no lo sacan entonces ahí lo solucionan “
- Niño E “si comete muchos errores ya lo sacan del territorio digamos que ya no vuelvan más”
- Niño E “para esto, para esto, para la enseñanza de uno, de los hijos “
- Niño A “yo he aprendido de la paz que la paz es muy importante para que uno no forme luchas no forme problemas, ni violencias”
- Niño A “por eso es que nosotros le digo que siga la paz a nosotros para poder seguir para poder que la violencia no siga en la comunidad”
- Niño C “yo lo cojo a si y lo tumbo entonces lo tumbo y le digo quieto, quieto y como es el que molesta a los demás compañeros”

La sexta tendencia “perdonar” actitud de reconciliación consistente en no guardarle rencor ni castigarla por cometer una falta contra otra persona ella. “perdonar al otro” “perdonar”

- Niño D “Este es.... este es... un muchacho que estaba peliando, se están perdonando”
- Niño B Estos son dos muchachos que se van a perdonar por pelear y están amistosos”.

4.4 Representaciones sociales de violencia en los niños y niñas de la comunidad indígena Paniquita Tama Páez.

4.4.1 La violencia en la familia.

Los niños y niñas de la comunidad indígena relatan sucesos en los cuales describen la violencia en “Transgresión de las normas en la familia”. Categoría que se configura ante cierto tipo de situaciones que suelen presentarse entre los miembros de la familia como, por ejemplo, entre los padres y hermanos.

Dentro de los códigos que componen esta categoría esta “Robar a la familia”, situación que es violencia por apoderarse de elementos u objetos ajenos que afectan el patrimonio familiar, conducta sancionada, según las voces de los niños y niñas. El otro aspecto que da lugar al segundo código es “Pelear entre hermanos”, teniendo en cuenta que hay un vínculo consanguíneo y la convivencia cotidiana en el ámbito familiar, este hecho configura una transgresión a la armonía dentro de la familia. “No hacer caso”, es el tercer código e implica un acto de desobediencia y en consecuencia le corresponde un castigo. Así mismo “Pelear entre padres frente a los hijos” es un comportamiento violento y estos pueden repetir posteriormente los mismos actos.

La tendencia “Transgresión de las normas en la familia” se muestra en los siguientes relatos:

- Niño C “Aquí está robando en la familia como aquí este tiene cincuenta mil en la casa, como este era como el hermano de él.”
- Niño A “yo y mi hermano estamos peleando y ésta es mi mamá que viene con la correa a pegarnos”
- Niño A “violencia en la familia es cuando uno no hace caso, pues ahí uno tiene la compañía y ahí es donde lo amarran a uno”

- Niño C “no me gusta que pelien ahí, si pelean ahí entre familia, de una me acuesto en la cama y me pongo a llorar porque a mí no me gusta que palien en la familia así, le da uno como tristeza uno como miedo”

4.4.2 La violencia en la escuela.

Este espacio escolar donde niños y niñas comparten una buena parte del tiempo diario se configura como un lugar de aprendizaje, la interacción entre profesor - alumnos y compañeros es directa como también con la comunidad y la familia. De acuerdo con los relatos los niños representan la violencia en la escuela como “Maltrato del profesor”.

Emerge esta categoría por los siguientes códigos “El profesor me pega” este comportamiento es violento producto de la relación de poder- autoridad y del no respeto de una manera inadecuada hacia sus alumnos. “Dejar sin recreo” y “Dejar sin receso” hacen parte también de las conductas violentas al no permitir el descanso oportuno y necesario en una jornada escolar. Además “Muchas tareas” se suma al descontento de los alumnos por la sobre carga de trabajo. Por último “Pegar para enseñar” es un método retrógrado que no aporta a la educación.

” El maestro en estas condiciones como vehículo de poder, se convierte en un instrumento con una doble función: La de transmitir conocimientos y la de censor y aplicador de los castigos, que la visión social del momento aprueba porque los encuentra correctos” (Laverde, 1983, p.94)

- Niño B “las violencias es pues que el profesor lo coge de por aquí (se pone la mano en el hombro) y le hala la patilla para que lo respeten”
- Niño D “le tira un marcador como si fuera un volador” “por qué le está enseñando a uno”
- Niño A “violencia es cuando uno se comporta mal y lo dejan sin recreo”
- Niño C “Solo si....(el profesor) los mira (pelear) si, por que él si los deja sin recreo y sin receso varios días” “sin recreo y sin receso porque el receso es más largo tres horas jugando a no dos horas”

- Niño E “es que los profesores nos deja cosas muy pesadas (tareas) para nosotros y entonces nosotros no podemos hacer cosas, digamos hacer una cartelera, cosa como buscar.”
- Niño C “así, él nos coge así, nos chapalea puro para que nosotros le pongamos atención, él nos enseña”.

Relatos que ponen en evidencia cómo se violan los principios de la educación, por qué se vulneran los derechos de los niños y las niñas de conformidad a la ley y se ejerce un poder inadecuado.

Una segunda representación de la violencia en la escuela es “Irrespeto al otro” se da por agresión verbal (decir groserías y hacer sentir mal al otro) y física (golpear), que afecta la sana convivencia entre las personas. No respetar al otro violenta uno de los principales valores que garantizan la armonía social y se manifiesta con el inadecuado comportamiento entre compañeros, profesor y practicantes de la Escuela Normal Superior de Neiva, en su práctica comunitaria.

El irrespeto al otro se configura en la relación entre los siguientes códigos abierto a “Decir groserías a otro” hace referencia a utilizar palabras soeces entre ellos mismos, con el profesor y las practicantes cuando hay diferencias y conflictos. El segundo código “Pelear con los compañeros” es hacerse daño físicamente (puños y patadas). También “Coger las cosas sin permiso” es otro código que se presenta en el aula de clase por tomar útiles escolares de sus compañeros de manera abusiva. También “Poner apodos” es una forma de irrespetar al otro, consiste en despreciar o ridiculizar a alguien tomando de sus defectos corporales o de alguna otra circunstancia.

- Niño F “que son groseros con las profesoras como estos días llegaron unas profesoras y nosotros nos hemos portado mal con ellas. Porque les decimos groserías”
- Niño E “pues hay muchas como ellos le dicen groserías al profesor, a las profesoras y a los compañeros”
- Niño “como la violencia de pelear, como por ejemplo uno le pega un puño al otro, entonces 1 otro no le dice al profesor, sino que también le va a ir a pegar un puño.

- Niño E “diciéndole que, usted es una,.....por lo menos a caroldiceindole caballo, pati dañada”
- Niño F “se ponen (apodos), a mí me dicen... porque yo antes vivía al pie de un niño y entonces a ese niño le dicen cucarrón, entonces a mí me dicen así (cucarrón), entonces yo le digo a mí me hace el favor y me respeta”.

La tercera tendencia “Hacer lo mismo al otro” es una forma común de retaliación entre los compañeros que consiste en responder de la misma manera (agresión). “Lo alcanzo y le doy matarile” responder de manera inadecuada causándole daño al otro. “Alegar con el otro” en consecuencia da como resultado, “Solución a pata y puño”. Por último, la “Advertencia” se ve como una forma de evitar hacer lo mismo al otro.

- Niño D “me dicen pucher, no me gusta, me da rabia y me pongo como un toro y me pongo detrás, detrás hasta que lo alcanzo y le doy materile”
- Niño F “ahh, cuando juegan. Pues jugamos a la lleva, al escondite y entonces después cuando ellos dicen que ya no quiero jugar más, el otro dice que sí, entonces se ponen a alegar”
- Niño F “pues lo solucionan, dice el profesor que nosotros lo solucionamos, (conflictos) a pata y a puño”
- Niño F “ahh si, ha ocurrido una vez que estábamos nosotros jugando entonces comenzaron a pelear....entonces el papá le dijo, si ustedes siguen así de groseros y tratándose mal entonces voy y los amarro allá en la palma. Entonces ellos con ese castigo ellos se ponen finitos”
- Niño C “J” y J como el papa es grosero y le ha enseñado a ... que es el que pelea más, a que los coja así (se pone las manos en el cuello) y a uno lo van como a desnucar y es el papá que le enseña eso ...”

La cuarta tendencia se refiere al “Daño a la Naturaleza”. Hacer daño es una conducta que atenta contra la conservación de la naturaleza y no está en el equilibrio armónico de la relación hombre naturaleza. De esta manera “Botar basura” es una práctica no acorde con la conservación de la naturaleza, así mismo “Partir mata” es una afectación directa a las plantas.

- Niño F “Este es el castigo la palma del castigo, aquí esta niña en la escuela de paniquita estaba botando la basura”
- Niño A “Y aquí hay un niño que partió la mata... y el niño fue y trajo otra mata a la casa de él... cuando dañan la naturaleza”.

4.4.3 La violencia en la comunidad.

La vida en la comunidad Paniquita Tama Páez es muy importante para los niños y niñas entre los 8 y los 11 años en su etapa escolar; fue el escenario que arrojó una mayor cantidad de códigos para identificar varias categorías.

La primera tendencia se relaciona con las numerosas experiencias de enfrentamientos violentos entre la comunidad indígena y los colonos (yaguareños), sobre el uso de las fuentes hídricas. De ahí que se encuentre referencias a “Usurpar el territorio” que comprende el suelo y el agua, vitales para la existencia de la comunidad, o incluso hechos como “Tapar la quebrada con piedras” para “Quitar el agua” son acciones que privan de un bien preciado y atentan contra la vida. Por último “Meterse al territorio” se configura un hecho de abuso.

- Niño A “Este digamos que es un compa y otra persona que viene a quitarnos el territorio y esta es una piedra que tapa la quebrada que corre... y entonces cogen... la meten en la quebrada del yaguareño, para que no queda... no baje el agua...y ellos vienen armados, con carros y entonces vienen ellos... cogen la piedra la mandan a donde nosotros, entonces nos quedamos sin agua”

- Niño C “(acciones) de violencia en la comunidad es que a nosotros los Garcia vienen y nos... a quitarnos el agua, entonces por eso es que nosotros luchamos”
- Niño C “por qué vienen aquí, pasan por el frente de uno, abren la puerta de aquí. Pasan para arriba y nos quitan el agua y tenemos que ir a cambiar las piedras”

La segunda tendencia “Matar a los seres vivos” es representativa para los niños y niñas de la comunidad Paniquita Tama Páez, porque matar a los animales o matar a las personas, a sus congéneres es doloroso y es una pérdida cuando se utilizan actos violentos con la utilización de diferentes armas como quitar la vida a los líderes de la comunidad. En las voces de los niños y niñas expresan: “La policía fue la que lo mató” (fuerzas del estado).

También personas aledañas a su territorio (colonos) atentan contra la vida de los miembros de la comunidad, “Vinieron a matarlos” y “Casi nos matan a los líderes”. Son acciones intencionales para privar de la vida al otro. Así mismo, “Matar a los animales” sin un fin de supervivencia se configura en un hecho grave porque atenta contra la naturaleza.

- Niño A “cuando mataron al papá de la compa Clavel, la policía fue la que lo mató”
- Niño E “pues como allí, ahí abajo donde nosotros vivimos más pa´ arribita en esa cachaquera, como había una sequía que bajaba, una sequía de la casa de Noel, de por ahí entonces, ahí esto de acá la taparon y entonces por eso vinieron ellos con arma a matarlos y todo”
- Niño E “pues como los yaguareños que casito nos matan acá arriba a los líderes”
- Niño F “Aquí significa que este señor está matando a los animales...”
- Niño A “estos son muchachos que estaban peleando, entonces salieron con pistola y mató al otro”

Otra tendencia que surge es “Hacer lo mismo a otros” como una respuesta al sentirse violentados. “También los tenemos que tratar mal” y “Hacer mal a los demás”, con “puños y patadas”, y así “Pegar para defenderse” o “Pegar y correr”.

- Niño B “pues si ellos.....si ellos lo quieren normal o si no nosotros.....o nos van a tratar mal, entonces nosotros también los tenemos que tratar mal, porque nosotros no nos vamos a dejar joder aquí, no nos vamos a dejar quitar el territorio.”
- Niño A “Esta es una Palmita con unos chuzos así, con puros chuzos... y eso le pegan a la persona que le hizo mal a los demás”
- Niño C me pegaron una patada aquí con esas uñas que tenían largas cogieron así y yo me metieron la pata y cogí tan y tan con un solo puño a los dos”
- Niño C “él me dice si están molestando péguelos, o algo así porque si uno se deja cascar así pues péguelos”
- Niño C “arranque le pegue los puños y eso y arranque corriendo por que si me quedaba me cascaban”.

La cuarta tendencia es “Violencia contra otro”. En la comunidad Paniquita Tama Páez se presentan acciones violentas donde se apoderan del bien ajeno “Robar al otro” también haciendo uso tanto de la fuerza física como psicológica, con el objetivo de dominar al otro. “Pelear contra otro” es una forma de no poder resolver un conflicto por la vía del dialogo, y se recurre a la agresión física como “Pegar con pringamoza”, “Pegar con perrero”, “Pegar con palo” y “Utilizar armas”, lo cual atentan contra la integridad física del individuo.

- Niño B “las peleas que hay en el resguardo por ejemplo que nos quitan el agua los García eso es acción para la comunidad, entonces eso se le llama acción cuando uno pelea contra otro”
- Niño C “si, es violento porque le pegan con una pringamoza”, “y también le pegan con un perrero”
- Niño F “y él, que día estaba sentado y me dijo ayy va a llorar yo llegué y cogí un palo y se lo tercié por la cabeza y dijo la compa clavel ojalá que se lo juera partido”
- Niño E “lo de la (botella) cerveza rompida para defenderse el mismo o para joder a otro y (usarla) como una navaja, como armas así”
- Niño A “por ahí estaba este muchacho robándole a éste, cómo éste estaba robando y este señor que era el (dueño) de este pedazo”
- Niño D “una vez llegó y subió una camioneta y dijo “hijuemadres” indios ahora que están en la fiesta les voy a totiar una bomba, y llegó subió la policía, subió nosotros nos le pegamos también y no los dejamos salir de ahí y entonces (les dijimos) como es que es”

La tendencia “Juetazos y Amarrar a la palma” constituye una forma violenta de castigo según las voces de los niños y niñas de la comunidad indígena Paniquita Tama Páez. “Juetazos por portarse mal”, “juetazos por noviazgo”, juetazos por no devolver objetos” y “Amarrar a la palma” hacen parte de estas prácticas.

- Niño C “ahh la del castigo, del castigo a los niños que se portan mal, los groseros le dejan como 6, 5 juetazos”
- Niño D “por ejemplo yo consigo una muchacha y yo no aviso nada a nadie entonces a mí me amarran o me dan 30 juetazos o si mi mamá no me quiere dar (jete) a ella (mama) también le dan o sino también me dan” “porque esa es una estrategia para poder castigar”

- Niño D “otro muchacho lo cogieron por una moto y por estar no llevaron la moto y vino el señor de la moto y hablo con mi abuelo y esto y le dieron 32 juetazos”
- Niño F “cuando castigan a los niños y entonces vienen los papases y se ponen bravos también lo amarran en la palma”

La sexta tendencia “Violencia contra las mujeres” consiste en “tratar mal a las mujeres” diciéndoles groserías, pegándoles y poniéndoles apodos.

- Niño F “ehhh por lo menos... ellos son groseros con las mujeres las tratan mal y nos dicen groserías y son esto activos para pegarle a una mujer”
- Niño F “él, que día me trató mal a mí, pues me dijo cara de mondá”
- Niño F “ehh a veces los hombres tratan mal a las mujeres, pues groserías tratándolas mal y les pegan”
- La tendencia “Trasgredir las normas” hace referencia a no cumplir las reglas establecidas por la comunidad. “Ser groseros”, “tomar licor”, repetir faltas” y “maltratar la naturaleza” (botar basura) son algunas conductas que se manifiestan entre los niños.
- Niño F “por lo menos cuando son groseros y discuten entonces los llevan a la palma es un castigo o lo hablan en una asamblea”
- Niño F “pues, son cuando ellos toman se ponen de groseros amenazan, pues amenazándole diciéndole groserías”
- Niño E “por qué la gente estaba echando mucha basura en el rio y los pescados se estaban muriendo y el agua se está secándose”

4.5 Categorías axiales

En este apartado de categorización axial fue el resultado del análisis inductivo, deductivo, comparativo, modelo paradigmático, cuyo insumo fue la codificación abierta a través de un examen cercano y cuidadoso de los datos al indagar los diferentes contextos: familia, escuela y comunidad.

La interpretación se realizó a partir del hallazgo de relaciones entre códigos los cuales son evidencias, tendencias descriptivas. Estas relaciones se identificaron como un nuevo grupo de categorías axiales.

Las categorías axiales ordenan, clasifican y refinan las representaciones sociales de paz y violencia obtenidas luego de la codificación abierta. “Para su configuración fue necesario seguir un criterio de carácter inferencial expresado fundamentalmente en razonamientos del investigador y elementos teóricos, los cuales permitieron consolidar la categorización (...) y por consiguiente establecer nuevas interpretaciones y relaciones teóricas” (Cáceres, 2003, p. 67)

A continuación, se presenta la reflexión teórica que da cuenta de las categorías axiales encontradas en el análisis a partir de la voz de los actores sociales: niños y niñas indígenas de la comunidad Paniquita Tama Páez, los investigadores, el plan de vida del cabildo, y las voces de teóricos en general.

4.6 Representaciones sociales de paz en los niños Paniquita Tama Páez.

4.6.1 Representaciones sociales de paz en la familia.

“Compartir y respetar a la familia”, a partir de las relaciones encontradas entre las tendencias reportadas en la fase descriptiva del análisis se identificaron tres categorías axiales. La primera “Compartir y respetar a la familia”. Esta nueva categoría centra y da sentido a la representación de paz en la familia, enmarcada en acciones y sentimientos que presentan unas relaciones familiares basadas en el respeto por el otro. También en la unión entre los miembros de la familia en la relación: familia-comunidad mediante actos afectivos que tocan la subjetividad como es “dar regalos” significativos para los niños al sentirse felices. Lo expresa el Niño F: “pues, cuando mi papa nos trae cosas a nosotros y nosotros nos ponemos felices”.

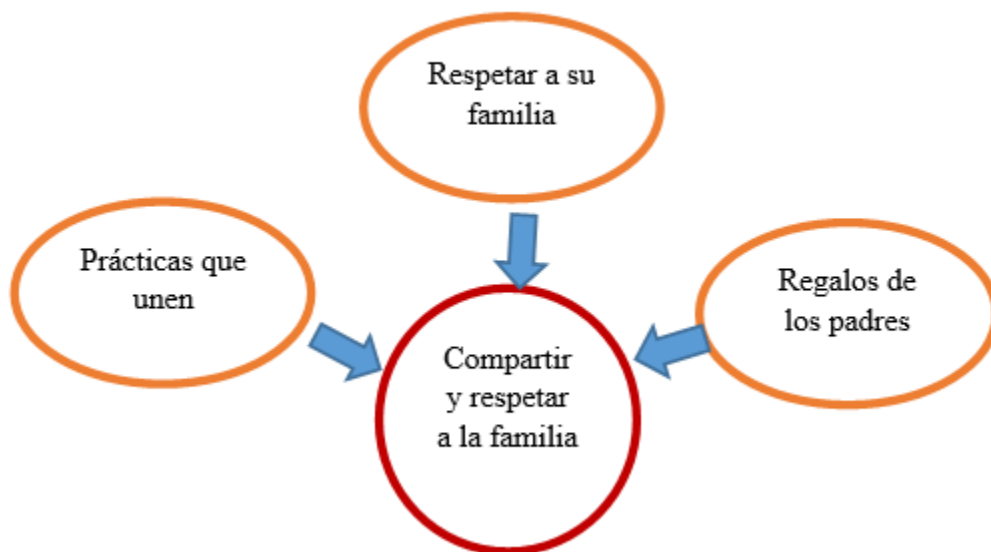


Figura 3. Categoría axial, paz en la familia, compartir y respetar a la familia, Fuente. Autores

Compartir y respetar a la familia está configurada por “Regalos de los padres”, “Prácticas que unen” y “respetar a su familia”. Las “prácticas que unen” hacen referencia a aquellos actos que se realizan dentro de un mismo espacio en la cotidianidad familiar como son las celebraciones especiales, el compartir alimentos, el reunirse en casa y el ir al mercado. Lo expresa el Niño F “si, porque ella cuando va a mercar ella nos lleva, pues porque ella nos regala cosas cuando uno está mercando” Podemos decir que estas prácticas están incluidas dentro del plan de vida de la comunidad Paniquita y van direccionadas a respetar, cuidar y valorar al otro. Lo que expresa la convivencia cotidiana de una familia es lo que ha aprendido en su comunidad.

Guerrero y Alberoni (1995) afirman: “que el respeto ha sido transmitido generacionalmente y en las más diversas culturas como uno de los valores universales más importantes, que se asocia directamente con el amor, la dulzura, la ternura, la generosidad, así como con lo altruista, noble, alto y admirable que se puede demostrar dentro de una relación recíproca y armónica entre los miembros de un grupo social (Guerrero y Alberoni 1995).

De esta manera recibir “Regalos de los padres” son acciones que generan unión familiar y afecto entre padres e hijos. Se refiere a obsequios que dan los padres a sus hijos y los niños lo relacionan con escenarios de interacción y emociones que significan paz.

- Niño F “a veces cuando él (papá) va a trabajar por allá lejos entonces él también nos trae algo y pues, cuando mi papa nos trae cosas a nosotros, nosotros nos ponemos felices”

Los regalos de los padres son para los niños un signo de reconocimiento y aceptación de las particularidades, generan expresiones de emoción y felicidad. De acuerdo con lo expresado por los niños y las niñas, las familias de la comunidad Paniquita desarrollan acciones como: reunirse, compartir, ayudar y proteger. Todas estas encaminadas a fortalecer la integración de sus miembros basadas en el respeto y buen trato con los demás. Estas “Prácticas que unen” tradicionalmente tienen como interés “integrar las familias de la etnia que se encuentran dispersas en el territorio tradicional y trabajar mancomunadamente por el rescate y conservación de sus tradiciones ancestrales, según nuestra propia cosmogonía” (Pueblo Dujos, 2011, p. 5)

Por tal razón, “Respetar a su familia” es considerado un acto de fraternidad, ya que al ser una comunidad que ha sufrido un sinnúmero de vejámenes, no han desfallecido. Porque su fortaleza está en la familia que es donde se configuran y tejen los lazos de unión que sustentarán la conservación de las tradiciones ancestrales. Así lo muestran sus voces:

- Niño C “que no sean groseros así, no pelear, no pelear entre la familia”

Papalia y Wendkos (como se citó en Valdez 2004) afirman: “ en muchas culturas, a través de sus diferentes instancias de interacción y socialización, la familia, la escuela, la religión, el trabajo y la calle se enseña a sus miembros desde la más temprana edad a respetar a los padres, a las figuras de autoridad y a todas las personas consideradas como superiores en términos de fortaleza, jerarquía social, profesional y económica” (p.116)

De esta manera, el “respeto” se considera como un hecho de hermandad que ningún miembro de la comunidad puede evadir, no solo porque está incluido dentro de su orden jurídico, sino que es un tema de estima, que tiene como finalidad la unión del pueblo Tama Páez.

“Nuestra primordial característica, es la UNIÓN y en la correspondencia de semejanza que existe entre cada uno de nosotros, en donde no tiene cabida a la divisibilidad haciendo que la naturaleza de las cosas permanezca invariable, porque al darse esa ruptura, se alteraría o se destruiría la esencia de nuestra unidad; y de acuerdo al pensamiento ancestral, esa propiedad de

unidad es integral en los aspectos: moral, espiritual, intelectual, económico, social, territorial, laboral, material, cultural, costumbrista y hasta corporal”. (Pueblo Dujos, 2011, p. 27)

4.6.2 Representaciones sociales de paz en la escuela.

Cuidar el entorno social y ambiental. Teniendo en cuenta los relatos de los niños y niñas de la comunidad Paniquita Tama Páez, de los cuales surgieron códigos que anteriormente se agruparon de acuerdo a su afinidad para dar origen a cuatro tendencias de las cuales emerge “Cuidado del entorno social y ambiental” como una categoría axial que reúne las acciones dadas en el escenario educativo dando significado a las representaciones sociales de paz en la escuela.

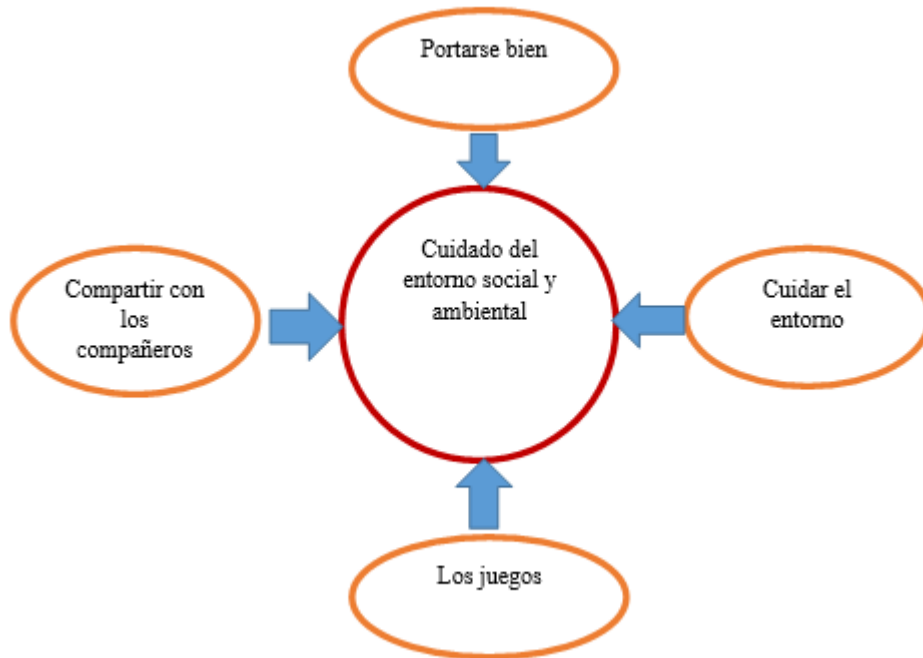


Figura 4. Categoría axial, paz en la escuela cuidado del entorno social y ambiental, Fuente. Autores

Los niños y las niñas de la comunidad paniquita según sus relatos reconocen que “cuidar el entorno social y ambiental” es de gran importancia para mantener la armonía hombre-naturaleza y de esta manera mejorar la calidad del medio ambiente. Las voces de los niños y niñas demuestran saber que hay actitudes que atentan o contribuyen a tener a una sana armonía. Trabajar en valores como

el respeto y el cuidado, y así mismo trasladar ese cuidado al medio ambiente es su deber, ya que son ellos y sus familias los quienes comparten esos espacios naturales.

“Cuando cuidamos, tenemos que hacer uso de la razón para decidir qué hacer y cuál es la mejor manera de hacerlo. Nos esforzamos por ser competentes porque queremos atender tan bien como nos sea posible a quienes reciben nuestro cuidado. Pero lo que nos motiva no es la razón. Lo que nos induce a prodigar el cuidado natural es el sentimiento hacia el otro”. (Noddings, 2002, p. 40)

- Niño B “sembrar árboles, mire esos árboles que trajo la CAM entonces uno les ayuda a los otros, eso es símbolo de paz, elementos. Miren esos árboles que sembraron los niños, están bonitos floridos”.

De esta manera, “Compartir con los compañeros” en actividades educativas, deportivas y lúdicas crean un espacio de cuidado, armonía y respeto por los derechos del otro, ya que llevan a una convivencia pacífica.

En el compartir los niños expresan amistad y afecto por sus compañeros, por eso estas relaciones entre iguales son tan importantes en la construcción de paz. Según manifestaciones de los niños y niñas, no solo reciben algo de sus compañeros, sino que también aprenden a dar. En la reciprocidad de recibir y dar regalos se entrelazan los vínculos de amistad que fortalecen la convivencia en los ambientes escolares.

- Niño F “aquí el niño está compartiendo con el otro niño, Eso se llama es paz”

Shantz (como se citó en Meulen, 2003) piensa que: “se pasa de definir la amistad como una relación concreta, conductual y superficial de jugar juntos y darse cosas hasta las relaciones de adolescencia, más abstractas de disposición interna, que suponen cuidar del otro, compartir los propios pensamientos y sentimientos y consolidarse mutuamente.”

Fiel reflejo de nuestro espíritu tradicionalmente comunitario, colectivo, solidario y de compañerismo, que nos induce por naturaleza a compartir con equidad con todos nuestros

semejantes, para lograr un permanente bienestar y mejoramiento del nivel de vida de todas nuestras familias, tanto en el presente como en el futuro (Tama-dujos, 2013, p.40).

Así mismo “Los juegos” llevan una estrecha relación con el “cuidado” porque en ellos convergen sentimientos y acciones que nos relacionan con los demás. Piaget (1946) afirma: “la evolución de los juegos infantiles se debe concebir como una evolución de las estructuras básicas del conocimiento (...) donde se encuentran los juegos de acción, juegos simbólicos y juegos reglados” (p. 88).

De esta manera, el juego desarrolla un papel fundamental que integra a los niños y niñas en torno a una actividad lúdica. La diversión es asociada a la paz debido a que en estas prácticas se ponen reglas que se deben seguirse para el buen desarrollo de las mismas. Rescatan tradiciones culturales de la comunidad, se aprenden y promueven valores de respeto por los demás.

Vygotsky 1924. afirma “el juego surge como necesidad de reproducir el contacto con lo demás. Naturaleza, origen y fondo del juego son fenómenos de tipo social, y a través del juego se presentan escenas que van más allá de los instintos y pulsaciones internas individuales” (p, 7).

En coherencia a la anterior afirmación, la comunidad indígena aún conserva juegos tradicionales como: la vara de premios (guadua de 6 metros de altura untada con grasa animal que se entierra en el piso para que el participante tenga que subir hasta la punta sin ninguna ayuda externa y pueda coger los premios). Esta práctica hace parte del acervo cultural de la comunidad Paniquita.

- Niño F “uno (juego) que ponen una vara larga para escalar y entonces ellos ahí comparten, y le dan algún regalo”

“En función de estas múltiples posibilidades que nos ofrecen el juego tradicional, se ha podido constatar experimentalmente que los niños y jóvenes se embarcan en sesiones de juegos tradicionales diversos, llegando a unas relaciones socio afectivas mucho más ricas, si cabe, que en deportes institucionalizados”. (Porrás, 2001, p. 26)

Respecto a los comportamientos de “Portarse bien” hace referencia a seguir las normas que se establecen dentro y fuera del contexto educativo y por tal razón se desapruaban acciones violentas y expresiones que falten al respeto de sus docentes o mayores. El respeto por la diferencia de otros

grupos sociales también hace parte de los buenos comportamientos que se deben tener dentro de la comunidad educativa para no romper con el espacio armónico que en ella deben existir.

- Niño E “pues paz es respetar a todos como son, si no son, digamos que él nació digamos como diferente a nosotros entonces toca respetarlo”.

Así mismo, en la escuela se maneja un proyecto de etno-educación o de educación propia para el pueblo indígena “Este planteamiento pone de manifiesto la intención de desarrollar un modelo pedagógico intercultural que permita el fortalecimiento de los conocimientos ancestrales propios y responda a las dinámicas de un territorio tan próximo a un contexto urbano y globalizado”. (Pueblo Dujos, 2013, p.55). Siendo consecuentes con la cosmovisión de la comunidad Paniquita Tama Páez, donde el ser humano es uno más entre los de la naturaleza. Los niños y niñas en sus relatos sobre acciones que representen paz en la escuela manifiestan que “Cuidar el entorno” se refiere a respetar la madre naturaleza (no botar basura, no talar árboles), cuidar la escuela y cuidar el agua como un bien preciado es su mayor prioridad.

Los “hijos del agua”, como se hacen llamar los miembros de la comunidad Paniquita Tama Páez, rinden homenaje a sus ancestros defendiendo, conservando y cuidando el legado territorial de los invasores (colonos).

- “Niño E “por qué las flores son bonitas bellas y aquí está la persona esto, regándolas”,

El agua ha sido fuente del ordenamiento del territorio por parte del pueblo Tama Dujo Páez. “Es referente para la definición de sus límites territoriales, básica para la consecución de su alimento, para el encuentro con otros pueblos, y para el ejercicio de la medicina ancestral. El agua ha marcado sus ritmos de vida y ha permitido su sustento en una relación armónica con la naturaleza, y es por esto que el pueblo Tama Dujo Páez es una cultura del cuidado del agua como fuente de vida” (Pueblo Dujos, 2013, p.15). Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y fortalecer su relación espiritual con sus tierras y territorios, aguas, mares costeros y otros recursos que tradicionalmente han poseído u ocupado y utilizado de otra forma y asumir responsabilidades que

a ese respecto les incumben para con las generaciones venideras. Según Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006, p.10).

De esta manera las tendencias anteriormente mencionadas representan la paz en la escuela según los relatos de los niños y niñas Paniquita Tama Páez, teniendo como base el cuidado y respeto por la madre naturaleza, por el otro y también de su entorno.

4.6.3 Representaciones sociales de paz en la comunidad.

En el análisis de los relatos de los niños y niñas del Cabildo Indígena Paniquita Tama Páez surgieron muchos códigos afines que dieron origen a las tendencias. Estas últimas evidenciaron distintas relaciones entre ellas dando lugar a cinco que se integran en una nueva categoría denominada “Conservar tradiciones”, que muestra el interés de comunidad por dar continuidad a su legado ancestral de conservación, tanto de la naturaleza como del otro. De esta manera se da cuenta y se revelan los contenidos y las estructuras de las representaciones sociales de paz en la comunidad.

“La tradición es una construcción social que cambia temporalmente, de una generación a otra; y espacialmente, de un lugar a otro. Es decir, la tradición varía dentro de cada cultura, en el tiempo y según los grupos sociales; y entre las diferentes culturas.” (Arévalo, 2004 p. 926) En este sentido, las costumbres y tradiciones identifican a los pueblos indígenas por ser expresiones de grupos humanos que rescatan creencias, símbolos, valores y crean sentido de pertenencia e identidad.

Por tal razón, la conservación de las mismas no radica en la frecuencia con que las personas las practiquen, sino en que se comparta verdaderamente las ideas y creencias que originaron dichas tradiciones.

En Colombia solo hasta la creación de la constitución política de 1991 se reconocieron los derechos de los pueblos indígenas. Es deber del estado reconocer y proteger la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana como también es obligación del estado proteger las riquezas culturales de los pueblos indígenas. (Constitución política de Colombia, Art 7 y 8).

El siguiente grafico muestra las tendencias que dieron origen a la categoría Axial “conservar tradiciones”, acciones que les da reconocimiento ante los demás.



Figura 5. Categoría axial, paz en la comunidad, conservar tradiciones, Fuente. Autores

Conservar las tradiciones para los niños y niñas del cabildo es: realizar actividades culturales, comunitarias y practicar costumbres, hábitos, formas de ser y modos de comportamiento que pueden mostrar a propios y a personas que visiten su comunidad con el fin de ser reconocidos y valorados. Honneth, (1997) afirma: “La vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos sólo pueden acceder a una auto-relación práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales” (p. 3)

Se puede decir que estas actividades comunitarias son formas de lucha no violentas que fortalecen su acervo cultural y dan sentido de pertenencia.

- Niño C “La Danza como venían a reunión de la C.A.M, llamaron para mostrar lo que nosotros hacíamos, aquí las mujeres hicieron fue Danza”

Así mismo, Weber (1977), afirma que “los vínculos comunitarios también generan un sentido de pertenencia basado en toda suerte de fundamentos afectivos, emotivos y tradicionales” (p. 33). “Compartir en Comunidad”, representa paz en los niños y niñas del cabildo indígena Paniquita porque da cuenta de una visión colectiva de sus actuaciones caracteriza sus usos y costumbres

desde tiempos ancestrales. “Compartir en Comunidad” indica una acción conjunta, hacer juntos y al hacer juntos no hay disputas sino acción que se comparte. Este compartir implica dar de sí a los demás, lo cual genera sentimiento de pertenencia a un colectivo desarrollado históricamente y potencia la identidad cultural. La identidad se fortalece en la interacción, la cooperación y colaboración entre unos y otros, acciones que permiten continuar construyendo una historia colectiva de convivencia armónica y duradera.

La categoría axial “Conservar tradiciones”, se expresa también en “La Minga”. Esta es una práctica colectiva, una tradición de trabajo comunitario cuyo fin es compartir las labores. Se deriva del conocimiento que convoca a niños, hombres, mujeres y ancianos con el propósito de lograr un objetivo común (arreglar vías, parar linderos, cercos, caminos servidumbres etc.). Los logros de la minga son de la comunidad y no de alguien en particular. Este trabajo colectivo en el que cada individuo aporta su esfuerzo para el beneficio comunitario crea lazos de hermandad entre sus miembros. Al igual que la minga “La olla comunitaria”. Es un espacio de integración en el cual se preparan los alimentos para toda la comunidad y luego de compartir de manera equitativa.

Al interior de las comunidades indígenas hay menos espacio para el guardar y más para el dar. Si pensáramos desde una mirada occidental es más importante y necesario ahorrar para el futuro que compartir, pero en una comunidad indígena lo que se tiene ahora se comparte.

De la Torre y Peralta (2004) afirman: “el dar en el mundo andino juega un papel preponderante en la consolidación del poder y de una autoridad. Para un indígena es una manifestación de fortaleza y un honor el dar. No dar significa debilidad, cuando un indígena da más, adquiere más respeto en el seno de su familia, comunidad y sociedad” (p.23)

De hecho, “la Minga no es solamente una actividad, es una institución social que aglutina lo organizativo, lo cultural, lo religioso y lo político de un pueblo. De la Minga se desencadenan las múltiples variantes y formas de intercambio, redistribución y reciprocidad que en los momentos actuales se hallan vivas al interior de las comunidades, de todos los Andes indígenas de América”. (De la Torre y Peralta, 2004, p.31)

De esta manera, la comunidad Paniquita dentro de su plan de vida tienen procesos claros de resistencia y colaboración entre sus miembros (cuadrillas), que les dan un mayor nivel de organización y permitan usar los recursos necesarios, de tal manera que los miembros de la comunidad puedan abastecer sus necesidades en proporción a los recursos para lograr un equilibrio y así alcanzar mayores niveles de desarrollo, para ellos lo económico no es tan

importante, sino tener niveles dignos de bienestar y calidad de vida para la totalidad de su comunidad. Amador y Olarte (2012) afirman: “la dignidad su-pone tres asuntos claves: vivir con proyectos de vida posibles; vivir con calidad de vida; y vivir sin humillaciones. La inclusión social y educativa se acerca a estos propósitos” (p.18)

- Niño A “aquí mi familia está pescando para compartir con los demás compañeros y esta es la cocina, digamos cocina comunitaria que se comparte con la familia”

Por otro lado, el proceso de occidentalización en algunas de sus formas es una amenaza latente a las acciones comunitarias del pueblo Tama Páez, es un gran desafío que tienen que combatir.

“Ahora estamos siendo víctimas de una arremetida cultural foránea, diferente a la propia, lo que ha hecho muy difícil la recuperación y el mantenimiento de nuestros propios usos y costumbres; sin embargo en nuestras comunidades indígenas reestructuradas, que es Paniquita la Gabriela, aún se conservan vivas las costumbres y tradiciones de la economía política y cultural, mediante el trabajo comunitario y colectivo, Las mingas y la olla comunitaria, con sus creencias en el uso de la medicina tradicional, las artesanías; la música propia, danzas, la comida tradicional, como una de nuestras costumbres ancestrales, entre muchas otras que se vivencia- a diario”. (Pueblo Dujos, 2011, p.21).

“Defender agua y territorio”: esta categoría axial es una representación social de paz que da cuenta simultáneamente de la lucha y los procesos de resistencia del colectivo. Según las voces de los niños y niñas, en el territorio (Resguardo) de la comunidad paniquita hay una estrecha relación con los recursos naturales, en particular con el agua. Esta relación se debe a que la zona cuenta con una riqueza hídrica: quebrada El Humeque, quebrada El Chorro y San Bartotolo.

Estas quebradas más adelante son utilizadas por colonos para irrigar cultivos de arroz y tabaco. Los líderes y la comunidad Paniquita en general viven en una constante zozobra ya que al oponerse a los planes de expansión de la ganadería y de monocultivos han librado constantes enfrentamientos con “los yaguareños y los García” colonos que han violentado y maltrato a la comunidad.

Son muchos los hechos denunciados ante las autoridades policiales y la jurisdicción ordinaria donde se mencionan amenazas y atentados contra la vida de los líderes. Pero aún siguen sin recibir respuesta alguna de las autoridades ante la constante agresión contra la comunidad y debido a que

las autoridades han hecho caso omiso a las denuncias, la comunidad ha decidido tomar medidas de protección como poner puertas metálicas para restringir el ingreso a su territorio y fortalecer sus organismos de protección “Guardia Indígena” quienes con una vara de mando hecha en “chonta” resguardan a sus líderes y la comunidad.

- Niño A “la lucha puede ser sacándolos, repujándolos para se salgan de nuestra comunidad y no nos roben el agua, porque nosotros somos los que estamos luchando para sacarlos a ellos”

De esta manera, la unión comunitaria da a los pueblos indígenas fuerza para continuar con su lucha por defender y hacer respetar sus territorios que desde tiempos remotos han sido usurpados. Podemos decir que esta categoría es de suma importancia y dentro de ella se configuran sus luchas que dan razón de las representaciones sociales de paz en la comunidad.

En este sentido, el respeto visto como un valor moral relacionado directamente con la supervivencia y la defensa de lo propio o de la territorialidad, no tiene su base en lo más noble de las culturas, sino en el miedo, en el temor que se genera cuando se percibe que alguien está invadiendo el espacio propio, o bien, cuando la persona considera que está afectando al espacio de alguien más, logrando con ello establecer esa distancia social y personal, conocida como respeto. (Savater 2000.p 116)

- Niño A “ehhh las acciones que hay en la comunidad son las luchas, son creaciones que nosotros hacemos para que no nos sigan quitando más el agua”

La lucha por el agua y el territorio aparecen como representación de paz porque en estas acciones de resistencia y movilización está involucrada toda la comunidad entorno a la defensa de sus derechos.

En relación a lo anterior, solo hasta la Constitución Política de Colombia de 1991, se les dio a los pueblos indígenas derechos colectivos que les permiten hacer un uso autónomo del territorio, pero con el deber de velar por la preservación de los recursos naturales que en él se encuentren, también protege a las comunidades en relación a la explotación de recursos naturales por agentes externos que pudieran atentar contra su integridad cultural, social y económica. (Artículos 246, 286, 287, 329, 330 de la Constitución Política de Colombia de 1991.)

Por lo anterior “Luchar por el territorio y el agua” es trabajar por la conservación de la identidad y modos de vida propios, y además por la sobrevivencia humana y del grupo étnico.

En tal sentido “Tierra y territorio son dos conceptos íntimamente relacionados. Por tierra se entiende la base física y productiva de un territorio. Por territorio se entiende el conjunto de relaciones y representaciones que se construyen a partir de la tierra” (Fajardo, 2002, p. 21).

“Antes éramos pescadores, pero ahora no lo podemos ser pues hemos perdido el acceso a los ríos y quebradas. Ahora hay que pasar por predios de particulares que, aunque son de nuestro territorio tradicional, esos predios están en manos de otros. Ha habido cambio de mentalidad en la comunidad que, buscando protegerse o reaccionar ante los irrespetos de los colonos y su entrada al resguardo, que ve cómo es burlado el derecho propio y justicia interna de la comunidad”. (Tama – Dujos. 2013, p.59.) (Testimonio José Humberto Quiroga, 2013).

Por tal razón, “Respetar la madre tierra” demuestra el compromiso de niños y niñas del Cabildo Indígena Paniquita por conservar los recursos naturales vitales para su existencia.

- Niño E “pues respetar la comunidad, respetar la madre tierra, que es como la madre, respetar las aguas”

La Madre Tierra tiene diferentes nombres dentro de los pueblos indígenas, Pachamama, Kiwe Mama o AbyaYala entre muchos otros. Pero para todos es su madre y dentro de ella se encuentran los seres vivos, el suelo, el agua y el aire. En el respeto hacia esta madre se configuran las representaciones sociales de paz que los niños y niñas del Cabildo Indígena Paniquita han construido en la comunidad y por ello velan por la conservación de la misma, ya que dentro de ella crecen cultivos en pequeñas “chagras” que dan sustento a la comunidad para que la vida sea sostenible para generaciones actuales y de las venideras. “No hagas a la Madre Tierra lo que no harías a tu propia Madre”

Dentro de la percepción y visión cosmogónica Dujo-Tama, “la espiritualidad hace parte intangible de la pervivencia de este pueblo originario, unida indisolublemente a una naturaleza genéricamente nombrada como “La Madre Tierra”. En ella está consignado el pensamiento de los mayores, los sabios de la comunidad (Los Tatas) y su reinterpretación revive constantemente esta cosmovisión milenaria que actualmente reconoce un creador denominado Nej’wue” (Tama-Dujos, 2013, p.38)

Igualmente “Respetar normas del cabildo” representa paz en la comunidad según los relatos de los niños y niñas, ya que si no se infringen estas normas no se verá afectada la armonía de la comunidad.

Las normas se relacionan con la jurisdicción especial indígena y con el ejercicio del derecho a la autonomía, a su vez, una suerte de sincretismo entre la ley ordinaria y algunos elementos de justicia comunitaria que no podría llamarse derecho mayor o ley de origen en tanto los preceptos ancestrales también desaparecieron junto a su idioma. Este hecho, no obstante, no ha impedido iniciar procesos de recuperación de estos conocimientos a través de la tradición oral y la investigación con los abuelos para permitir “la reunificación y consolidación de estos valores y pensamientos ancestrales” (Tama-Dujos, 2013, p.33).

De esta manera en la comunidad Paniquita Tama Pérez se entiende por “norma”, todas aquellas reglas que deben seguir cada uno de sus miembros para una mejor convivencia. Con ellas se ajustan conductas, tareas, actividades y permiten que los pueblos indígenas mantengan su autonomía a la hora de aplicar justicia según sus usos y costumbres.

Dentro del pueblo Dujo se establecieron unas sanciones o remedios (amarrar en la palma, el cepo, juetazos y el destierro) en el marco del estatuto o reglamento interno, cuyo fin es el de regularizar el método de armonización para que no exista la posibilidad de ser inequitativos a la hora de aplicar la justicia (Tama-Dujos, 2013, p.33). Dentro de estas sanciones o remedios se manifiesta la asamblea y el cabildo como autoridad tradicional ancestral que guía los caminos de sus miembros y conserva las raíces que representan paz en la comunidad.

- Niño D “a mi desde que me amarraron en la Palma, yo me he portado de ahí pa delante me he portado muy bien, ahí me purgué”

Las enseñanzas de respeto que son impartidas por parte de los mayores hacia sus miembros, tienen como objetivo dinamizar, mejorar y mantener sus usos y costumbres en las que van integrados la lengua propia, el respeto por la madre tierra y respeto por el otro. (Tama-Dujos, 2013, p.59). En relación a las acciones que se desarrollan en la comunidad emerge la categoría “Celebraciones” como una representación social de paz en la comunidad, estas reuniones comunitarias se desarrollan en diferentes escenarios del resguardo.

Las celebraciones son centro medular de una cultura, los eventos festivos adquieren una importancia fundamental en la reproducción y re-creación del patrimonio inmaterial de los grupos locales, ya que la tradición se renueva dentro de los cauces del saber tradicional, pero con apertura también a lo nuevo, sobre todo en consideración de los intercambios cada vez más frecuentes que los individuos realizan en sus actividades diarias o en sus traslados migratorios. (Urrutia, 2009, p.36).

Para los niños y niñas de la comunidad Paniquita Tama Páez, compartir momentos colectivos de esparcimiento, diversión y alegría son representaciones de paz, una paz positiva que mantiene una relación de fraternidad, solidaridad y de goce colectivo. Todas estas acciones se configuran en las “celebraciones” que realizan los miembros de la comunidad paniquita a lo largo del año en tres momentos específicos ya mencionados.

El Tata decide hacer el saneamiento de los participantes, ceremonia de la que participan tanto niños como jóvenes de ambos sexos.

“Los tatas emplean el aguardiente para sacar los malos espíritus y enfriar la noche. Este ritual se emplea en muchas ceremonias y sirve para pedir que sus labores vayan bien, invocar la protección de la madre tierra durante las enfermedades, para las curaciones que hacen los tatas, para todos los quehaceres, y para la pesca, la caza y las fiestas” (Tama-Dujos, 2013, p.40)

También se reúnen con los líderes, hermanos, y compañeros (compas) para visitar los lugares sagrados (el chorro, quebrada del humeque, la bocana y monte de león) y hablar con los espíritus. Estas acciones las resaltan los niños y niñas en sus relatos y en estas actividades ellos manifiestan actitudes de convivencia, respeto y reconocimiento del otro.

- Niño F “pues el 31 es el día celebran y hacen una fogata grandota y ahí es cuando toman, bebida por lo menos aguardiente, ron pues porque es el día cultural de la comunidad y todos suben allí y allí hacen la fiesta, “cuando la gente está así tomada es contenta porque ja ellos son felices con todo lo que le traen a ellos, por lo menos la bebida, entonces ellos se ponen contentos”

4.7 Representaciones sociales de violencia en los niños y niñas Paniquita Tama Páez

4.7.1 Representaciones sociales de violencia en la familia.

El análisis descriptivo permitió indagar sobre las representaciones sociales de violencia en el contexto familia, escuela y comunidad, ejercicio que permitió identificar la categoría axial.

Los niños y niñas representan la violencia en la familia como “trasgresión de las normas en familia”, esto hace referencia al irrespeto que origina actos violentos que franquean los límites en la convivencia instituidas en el resguardo del cabildo e ir en contravía de las pautas del buen trato. Por otra parte, estas desavenencias entre unos y otros hace referencia también a irrespetar la intimidad en el ámbito familiar entre los miembros de la familia, que aparecen en acciones violentas tales como: robar a la familia, pelear entre hermanos, no hacer caso y pelear entre padres que trasgreden las normas dentro del ámbito familiar.

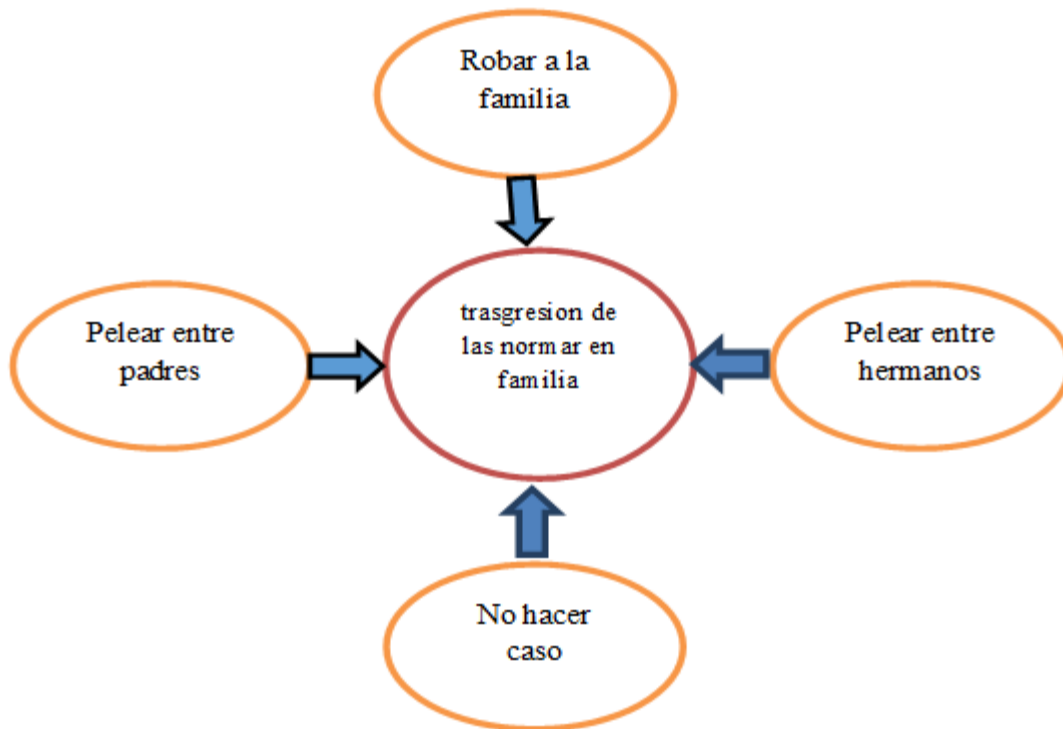


Figura 6. Ccategoría axial, violencia en la familia, trasgresión de las normas en familia, Fuente. Autores

Las voces que dieron a conocer “Robar a la familia”, lo atribuyen en dos sentidos, uno de ellos es que la conducta sea realizada por un integrante de la familia, y la otra que sea cometida por un extraño ;sancionada y denominada actualmente por la cultura occidental hurto antes robo, consistente en el apoderamiento de una cosa objeto ajeno, comportamiento que origina desconfianza entre los miembros de la familia y es violenta porque se trasgrede la norma, cuyo resultado es quebrantar la armonía familiar por ser un ámbito íntimo y de confianza, distinto es que sea cometido por alguien externo al núcleo familiar la consecuencia es de pérdida material y daña el ambiente de la familia, en relatos:

- Niño C “Aquí está robando en la familia como aquí este tiene cincuenta mil en la casa, como este era como el hermano de él.”

El testimonio permite traer como referente lo expuesto por UNESCO (1994) sobre los derechos humanos en la medida que incluyen valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida, un conjunto clave en la sana construcción de relaciones donde se procura la armonía social entre congéneres y para con cada uno mismo; pero, que también al ser transgredidos deterioran el ambiente entre familiares.

La violación de los valores, en representación social de violencia, afecta la unión entre semejantes de manera general para la sociedad, indistintamente si hacen parte de la comunidad Paniquita Tama Páez o no, y en este caso en particular es una ruptura para la continuidad de la sabiduría ancestral y la cosmovisión de los pueblos indígenas, donde se promulga el entendimiento entre sus miembros, toda vez que ello les permite un equilibrio desde su ser a extender también en el trato con la naturaleza.

La desarmonización por comportamientos que no incluyen pautas de buen trato, está presente en “pelear entre hermanos”, un hecho que se escuchó de la siguiente manera:

- Niño A “yo y mi hermano estamos peleando y ésta es mi mamá que viene con la correa a pegarnos”.

El testimonio evidencia una violencia directa y según (Galtung,1984) afirma: “es la que se manifiesta en forma física y es más fácil de reconocer “peleas”, una afectación de violencia a la realidad que representan los niños dentro del cabildo, es una violencia física, psíquica, entre hermanos que trasgrede el orden de los miembros y dista mucho de las relaciones signadas por el trato sano en sus pautas de coexistencia, que insta a fortalecer un sistema de valores, el cual permita el uso de otras maneras de relacionarse de formas dialogantes para eludir la violencia y sostener un orden material, social y en especial espiritual.

De hecho, este tipo de situaciones que son una contravención a los valores y a las pautas del buen trato, activa una representación social en los padres, que desde esa forma de ver la realidad les lleva intervenir de manera fuerte para aplicar correctivos propios de la tradición ancestral con la finalidad de mostrar el acompañamiento de las figuras paternas para re encausar esas maneras de interactuar los unos con los otros, como se pudo observar en “no hacer caso”, expuesta en:

- Niño A “violencia en la familia es cuando uno no hace caso, pues ahí uno tiene la compañía y ahí es donde lo amarran a uno”

No hacer caso hace referencia a omitir la norma, a la indiferencia y no prestar atención al deber ser, impulsado por el miedo que mantiene el estado coercitivo. Thomas Hobbes (como se citó en Carpintero, 2012) afirma: “estado coercitivo basado en el miedo” “el contrato social implica que deben aceptar al soberano todo el que atente contra este orden es un criminal un subversivo un terrorista” (p.1)

Además, este tipo de violencia, es una falta a los derechos humanos, con dos análisis distintos, una que impide desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar los valores propios de la diversidad de los individuos y las culturas junto al crecimiento progresivo en la habilidad de comunicarse, compartir y en especial cooperar con los demás, importancia que desde la cultura indígena de los Paniquita Tama Páez, habilita la intervención de medidas drásticas pero comunes y permitidas en su contexto -amarrar-, así no lo sean dentro de la sociedad nacional, apertura para el segundo análisis donde se señalan los preceptos internacionales y nacionales excluyentes del maltrato a los niños y niñas, considerados cadenas de odios para perpetuar las acciones violentas.

Esa prolongación de la violencia, se observa en los adultos de los Paniquita Tama Páez, y que, en los niños y niñas son la observancia de un modelo de maltrato, muestra una cuarta representación social llamada “Pelearse entre los padres”, que fue expuesta en las siguientes palabras:

- Niño C “no me gusta que pelien ahí, si pelean ahí entre familia, de una me acuesto en la cama y me pongo a llorar porque a mí no me gusta que palien en la familia así, le da uno como tristeza uno como miedo”

Los enfrentamientos entre los padres en presencia de los hijos, deja al descubierto una incapacidad en lo que corresponde a la resolución de conflictos, que debe darse en el marco de la construcción colectiva y en el manejo de valores como el respeto y la tolerancia para frenar la aparición de ambientes violentos donde emergen la deshumanización y propagan sentimientos negativos como lo son la envidia y la rabia, unos modelos que no deben ser observados por los hijos para evitar su replicación.

Igualmente, es necesario anexar lo concerniente a cómo ese conjunto hallado y agrupado bajo la trasgresión de la norma, son representaciones sociales de violencia en la familia, “trasgredir las normas” consistentes en actos violentos que van más allá de los límites, convirtiéndose en conductas delictivas “robar” “peleas entre hermanos”, y “padres” (violencia intrafamiliar), “no hacer caso”, son conductas que tienen que ver con sentimientos negativos tal es el caso del miedo, indiferencia y culpa, así mismo reacciones al castigo de desobediencia que deterioran el orden de la convivencia tanto en la familia como en la comunidad Paniquita Tama Páez ya que el espacio de la familia prima más la comunidad es decir comunidad-familia.

4.7.2 Representaciones sociales de violencia en la escuela.

Los relatos entregados dan lugar a tres tendencias, la primera de ellas se denomina “Maltrato del profesor”, para hacer alusión a las interacciones entre educador estudiante, donde el profesor a través de acciones punitivas, corrige a los niños o niñas en sus conductas al tiempo que es el mecanismo para ganar respeto, pese a ser considerados actos inadecuados por los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como por las actuales normas de convivencia orientadas por las reglas

del buen trato. Está conformada por cinco categorías plasmadas en el gráfico que aparece a continuación:



Figura 7. Categoría axial, violencia en la escuela, maltrato del profesor, Fuente. Autores

En lo que tiene que ver con la representación social “el profesor me pega”, el relato base se presentó así:

- Niño B “las violencias es pues que el profesor lo coge de por aquí (se pone la mano en el hombro) y le hala la patilla para que lo respeten”

El anterior testimonio que se asemeja a otra de las voces entregadas por los participantes en cuanto a “Pegar para enseñar”, que se lee a continuación:

- Niño D “le tira un marcador como si fuera un volador” “por qué le está enseñando a uno”.

- Niño C “así, él nos coge así, nos chapalea pero para que nosotros le pongamos atención, él nos enseña”.

Dos manifestaciones, en las que se puede observar el uso de la violencia ejercida por figuras adultas en roles de autoridad en el contexto educativo, acción propia de lo que fueron modelos pedagógicos tradicionales -la letra entra con sangre-, entra con un comportamiento del profesor de pegar para dar cuenta del control y dominación ejercida por el más fuerte sobre el más débil, es decir en la relación de poder ser superior sobre el inferior, y de esta manera se toma al niño no como sujeto considerándole más un objeto que en su subjetividad; características educativas revaluadas en la actualidad debido a las situaciones anómalas cognitivas y emocionales derivadas de ese tipo de procesos de enseñanza aprendizaje.

Otro aspecto a considerar derivado de los castigos es el sistema naturista de Hobbes respecto al castigo, así se están formando niños y niñas para la violencia una violencia simbólica y cultural, quienes revierten este tipo de aprendizaje signados por lo violento, en lo que han de ser sus interacciones en la sociedad. Al respecto, Concha (2009) dirige la mirada analítica hacia la violencia cultural, que corresponde a aquellos aspectos de la cultura en el ámbito simbólico de la experiencia colectiva (materializada en la religión e ideología, lenguaje y arte), que aparece también en las ciencias empíricas y ciencias formales, ponderación de la lógica matemáticas símbolos etc. que pueden utilizar para justificar o legitimar la violencia directa o estructural.

Igualmente es necesario agregar que, dentro de la cultura de los habitantes Paniquita Tama Páez, el uso de correctivos punitivos son parte de sus legados ancestrales para reprender comportamientos que así lo requieran, practicadas de diversas maneras según las infracciones y las edades de los infractores, que se comparten en su mundo mítico y arquetípico (López, 2009).

Los castigos en la escuela de esta comunidad indígena son una situación detenida en el tiempo, pese al rechazo de la sociedad actual sobre ellas y el surgimiento de las consecuencias negativas obtenidas, en especial en lo que tiene que ver con el aumento de la violencia para su perpetuación de generación en generación instaurándose en las interacciones entre los integrantes de las instituciones educativas. Los castigos parten de la realidad vivida por los niños, niñas y adolescentes, se consolidan en sus mentes como una representación social e imagen de maltrato y violencia. Arriaga y Godoy (1999) afirman:

“Los padres que son propensos a utilizar castigos duros suelen tener niños extremadamente agresivos (...) los castigos severos suelen provocar sumisión, pero rara vez interiorización. Por el contrario, los niños que son castigados por adultos que hasta entonces los habían tratado de modo cálido y amistoso suelen cumplir los deseos del adulto aun estando él ausente”.

A la par, lo hallado evidenció dos categorías que se denominaron “Dejar sin recreo” y “Dejar sin receso”, según:

- Niño C “Solo si... (el profesor) los mira (pelear) si, por que el si los deja sin recreo y sin receso varios días” “sin recreo y sin receso por que el receso es más largo tres horas jugando a no dos horas”

“La utilización de la violencia en la educación, no es otra cosa que el reflejo de los marcos represivos que a un nivel más amplio se desarrollaban en nuestra sociedad, con el objeto de lograr el sometimiento del individuo a ciertos hábitos de conducta, tenidos como normales” (Laverde, 1983,p.40) La violencia es un modelo estratégico correctivo tradicional con una óptica social y cultural, todo un marco situacional que sirve de sustento y explicación a la existencia de la violencia como fenómeno ya que desde esa base se favorece la construcción significativa e intersubjetiva de normalidad en pro de la continuidad de la misma. Situación totalmente perjudicial para el desarrollo social de estos niños y niñas que pueden ejercer la violencia en la vida social a futuro. Un aporte adicional en categorías se dio a conocer como “Muchas tareas”, referida de la siguiente manera:

- Niño E “es que los profesores nos deja cosas muy pesadas (tareas) para nosotros y entonces nosotros no podemos hacer cosas, digamos hacer una cartelera, cosa como buscar.”

Para los niños y niñas la abundancia de tareas se interpreta como una acción violenta, en la medida que su tiempo se ve afectado para dar cumplimiento a la totalidad de los deberes académicos propios de la dinámica escolar.

La segunda tendencia encontrada se llamó “dañar al otro”, consistente en perjudicar al otro, en no tener en cuenta al otro en la diferencia y alude a las formas de interacción en donde uno trata

a su congénere a través de expresiones vulgares para afectar el bienestar emocional de los compañeros afectados, situación que se agrava cuando se llega al uso de golpes, para anexar afectación física. Se daña al otro entonces cuando dicen groserías, poner apodos, pelear con los compañeros, coger las cosas sin permiso todos estos comportamientos tiene correlación y se articulan para hacer daño al otro tanto física como psicológicamente afectan la subjetividad. Los códigos abiertos que hacen parte de la tendencia expuesta son:

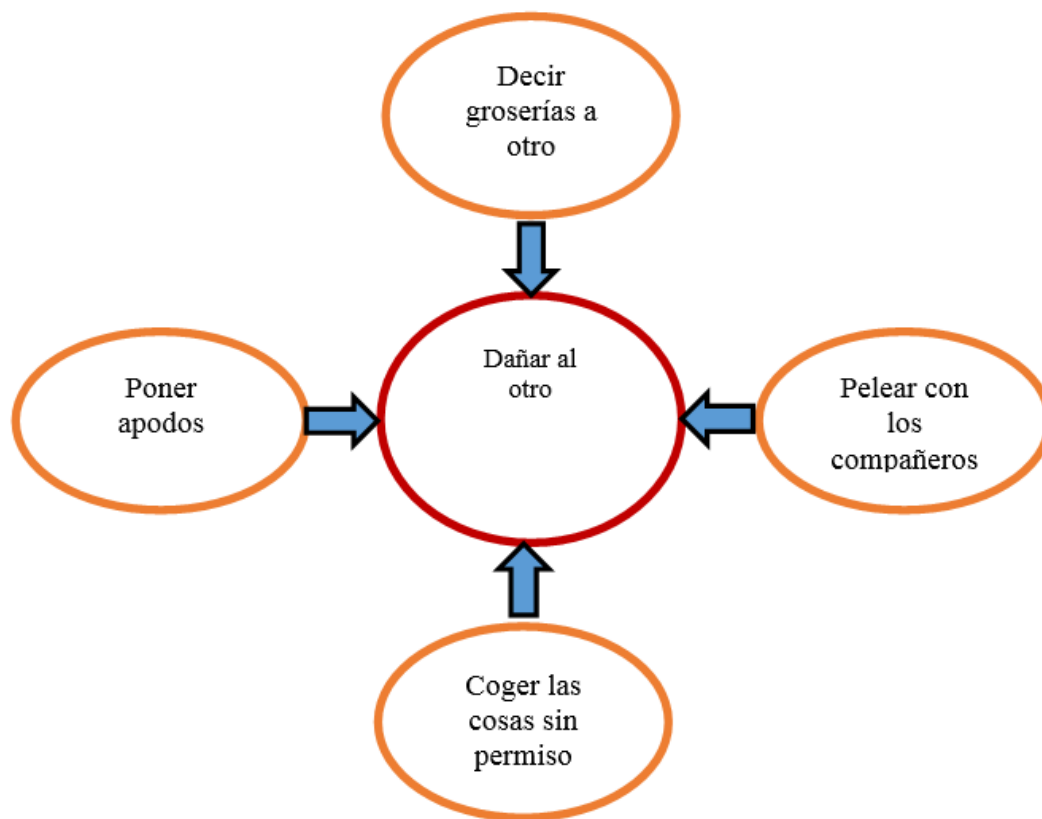


Figura 8. Categoría axial, violencia en la escuela, dañar al otro, Fuente. Autores

Las relaciones entre los individuos, en las cuales se da un intercambio de comunicaciones soeces aquí establecida como “Decir groserías a otro”, y se halló así:

- Niño E “pues hay muchas como ellos le dicen groserías al profesor, a las profesoras y a los compañeros”

Esto es una evidencia plena de daño, que son formas para ejercer la violencia, efectos de una educación familiar que no trabaja la empatía y mucho menos cultiva habilidades como la comunicación ni fortalece un valor preponderante como lo es el respeto mutuo

Además, equivale al uso de una violencia que lleva a un desajuste para el bienestar, la concordia y la paz, un obstáculo para la coexistencia pacífica y el buen entendimiento entre los unos y los otros, generación de distanciamiento relacional que solo incentiva el individualismo y no la vida social de ayuda mutua. Otro aspecto codificado a partir de las voces de los niños y niñas fue “Pelear con los compañeros”, donde la violencia se clasifica en violencia física ya que se trata de un enfrentamiento con presencia de puños y patadas, manifestado de la siguiente manera:

- Niño “como la violencia de pelear, como por ejemplo uno le pega un puño al otro, entonces el otro no le dice al profesor, sino que también le va a ir a pegar un puño.

De la atribución de soluciones mediante acciones violentas, una especie de círculo vicioso, se evidencia en figura del educador en el uso inadecuado de la autoridad con violencia, tal como se describió en párrafos atrás. Este tipo de reproducción, asegura seros que harán de la aplicación de la violencia una normalidad para sus interacciones sociales y relacionales producto de experiencias tempranas en las personas, que además serán las ideas inmediatas de protección ante cualquier evento percibido como vulneración, un conocimiento de vida social sin aprovechamiento del dialogo motivado desde el escenario educativo (Salgado, 2009). Dentro de esta tendencia, el tercer código fue dado a conocer bajo la expresión “Coger las cosas sin permiso”, donde lo referido fue:

- Niño D “ellos le cogen el cuaderno sin permiso, le cogen el corrector sin permiso, no pues todo sin permiso”

De esta manera, se muestra un caso de violencia donde se instrumentaliza el arrebato de las cosas propias de otro en justificación a la atención de una necesidad o de un objetivo en particular, que causa daño en quien resulta expropiado, esa falta de capacidad para generar un juicio cuya guía sea el actuar centrado en valores que incluyen el respeto y la honestidad, permite señalar una familia donde se requiere de mayor trabajo formativo ético y más distante de pautas violentas.

La cuarta codificación a abordar es “poner apodos”, expresiones que hacen parte de los agravios entre compañeros, que pueden pasar de la violencia verbal a la física como reacción y los niños y niñas la refieren como:

- Niño E “diciéndole que, usted es una,.....por lo menos a Carol diciéndole caballo, pati dañada”

El maltrato entre estudiantes, es una situación no solo de desagrado sino que daña la imagen de quien es víctima de los apodos ante los demás, cuando se presentan de manera generalizada este tipo de ataques se menoscaba la autoestima de la personas, con afectaciones variadas para quien es víctima, que adicionalmente incluyen la instauración de la violencia que bien puede ser verbal e incluso física como parte del diario acontecer escolar, algo que puede desembocar también en los llamados matoneos o bullying, castigados hoy por hoy legalmente.

De ahí la importancia, no solo de reconocer oportunamente la presencia de este tipo de eventos, que permitan de manera temprana actuaciones educativas que insten a desaprender las ofensas sobre aspectos físicos para contrarrestar dicha violencia, concientizando a los miembros de la comunidad educativa, de las secuelas que dejan, así como de las consecuencias adversas para el ambiente escolar y la convivencia en el salón de clases, que incluso puede representar sanciones legales.

La tercera tendencia que apareció fue “Hacer lo mismo al otro”, comportamientos de venganza una violencia que implica la planeación y la búsqueda de oportunidad para su ejecución, una conducta humana violenta reprochable, los códigos que la conforman se observan a continuación.

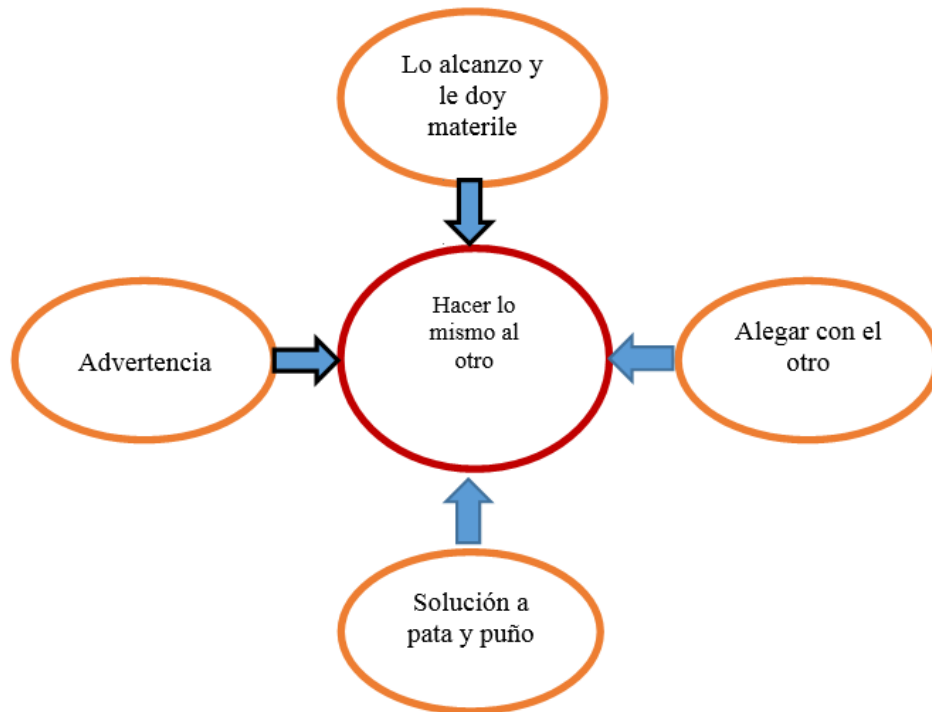


Figura 9. Categoría axial, violencia en la escuela, hacer lo mismo al otro, Fuente. Autores

En los escenarios educativos, las diferencias entre los unos y los otros generan conflictos; pero, estos deben ser encausados hacia soluciones que disten del uso de la violencia, no puede suceder que se considere adecuado “lo alcanzo y le doy materile”, como se dio a conocer en:

- Niño D “me dicen pucher, no me gusta, me da rabia y me pongo como un toro y me pongo detrás, detrás hasta que lo alcanzo y le doy materile”

La educación en valores es fundamental para la regulación de manera pacífica de los conflictos. Para Caballero (2010), el respeto permite conseguir más fácil un ambiente de tolerancia y armonía donde la integración de los estudiantes sea posible, con el valor agregado con el tiempo de una consolidación fuerte del grupo, factor de protección para la segregación y la discriminación que tiene por protagonista de este tipo de logros la cohesión de los estudiantes que comparten el mismo escenario educativo.

No es positivo, dar cabida a ideas y actuaciones según la ley del talión -ojo por ojo y diente por diente-, a pesar de su significado de ley equitativa, es decir lograr una justicia con proporción con el daño causado, que es una justicia practicada en las sociedades primitivas y fundamentada en la venganza, y tiene relación con una estructura de derecho natural, que legitima la multiplicación de la violencia. De lo anterior, resulta cuestionable la estructura de base que es el anclaje de la comunidad Paniquita Tama Páez basado en el derecho naturalista, que a su vez se fundamenta en la teoría de Hobbes, donde la violencia impera.

Con base en más testimonios recogidos distintos a los hasta ahora analizados, lo que afloró se codificó como “alegar con el otro”, aspecto a visualizar en:

- Niño F “ahh, cuando juegan. Pues Jugamos a la lleva al escondite y entonces después cuando ellos dicen que ya no quiero jugar más, el otro dice que sí, entonces se ponen a alegar”.

La interacción de las diferencias de los seres humanos en la convivencia es algo normal por la diversidad de los hombres la que debe estar acompañado de una “educación ciudadana en cualquier entorno educativo, donde se privilegie la participación, el diálogo, el reconocimiento del otro, la elaboración de proyectos comunes, la democracia como concepción de vida. Que también puede enfatizar el hecho de tener puntos en común pese a la situación momentánea de discrepancias” (Arango, 2008, p 9).

La expresión alegar, está asociada al maltrato, toda vez que por lo general hace de la interlocución, verbalizaciones a gritos que de ninguna manera son una ayuda para la inserción social positiva de los seres humanos en sus contextos. Dentro de la comunidad Paniquita Tama Páez, la cosmogonía ancestral vela por la armonización que se gesta entre los individuos y se extiende con la misma gentileza hacia la naturaleza, por tanto es importante re aprender a manifestar los desacuerdos entre sus niños y niñas como futuros miembros activos de esa colectividad.

Seguidamente está el código “solución a pata y puño”, que es una evidencia donde se reitera la necesidad de conseguir nuevas y mejores formas de solución de conflictos mediados por el dialogo y se fundamenta en el respeto a la diferencia y sus consecuentes manifestaciones de heterogeneidad, para eliminar situaciones como:

- Niño F “pues lo solucionan, dice el profesor que nosotros lo solucionamos, (conflictos) a pata y a puño”

El trabajo educativo debe focalizarse en el uso de las palabras para reconciliarse y aclarar que no se puede acudir a cualquier palabra; que la búsqueda debe obligar a cada persona por la selección de vocablos y términos que no signifiquen agravios, ya que así se pueden aclarar los problemas y dar paso a unas sanas relaciones interpersonales, que brinden satisfacción a cada una de las partes. En este mismo sentido se debe analizar la idea de la “advertencia”, cuando se manifiesta de la siguiente manera:

- Niño F “ahh si, ha ocurrido una vez que estábamos nosotros jugando entonces comenzaron a pelearentonces el papá le dijo, si ustedes siguen así de groseros y tratándose mal entonces voy y los amarro allá en la palma. Entonces ellos con ese castigo ellos se ponen finitos”

Las correcciones para la violencia no deben ir en la misma línea del incremento del uso de la fuerza o de la agresión, pues se convierte en un mensaje que alienta a sacar ventaja de quien ostente la mayor capacidad de fuerza para violentar al otro que obedece a un modelo de vida ancestral , legado cultural , es importante en este caso dar un manejo mas asertivo en la solución del conflicto a través de una comunicación más efectiva, donde se enseña que la infracción conduce a una penalización, sin que ello se pueda entender como una acción violenta del más fuerte al más débil.

4.7.3 Representaciones sociales de violencia en la comunidad.

La experiencia de vida para la comunidad Paniquita Tama Páez no ha sido sencilla y se encuentra marcada por las luchas en pos de sus derechos, situación que se refleja en los relatos de los niños y niñas entre los 8 y 11 años en su etapa escolar de la comunidad Paniquita Tama Páez, mismas que se dan a conocer en sus representaciones sociales.

Relatos sobre las agresiones recibidas (agentes externos) y agresiones devueltas (respuesta de la población Paniquita Tama Páez) como una forma para sobrevivir (autodefensa) y principio de

conservación, dinámicas por las cuales ahondar en este aspecto obtuvo una mayor cantidad de códigos que dio lugar a identificar varias categorías organizadas en siete grupos.

La primera tendencia se relaciona con las numerosas experiencias de enfrentamientos violentos entre la comunidad indígena y los colonos, sobre el uso de las fuentes hídricas, agresores a quienes ellos llaman ‘yaguareños’, que sin ser el vocablo original en lengua indígena alude a ‘campo sangriento’, de esta manera indican el potencial violento de los habitantes externos a sus territorios. Según las voces de los niños y niñas:

- Niño A “Este digamos que es un compa y otra persona que viene a quitarnos el territorio y esta es una piedra que tapa la quebrada que corre... y entonces cogen... la meten en la quebrada del yaguareño, para que no queda... no baje el agua...y ellos vienen armados, con carros y entonces vienen ellos... cogen la piedra la mandan a donde nosotros, entonces nos quedamos sin agua”

De ahí que se encuentre referencias a “Usurpar el territorio” que comprende el suelo y el agua vitales para la existencia de la comunidad, hechos como “Tapar la quebrada con piedras” para “Quitar el agua” son acciones que privan de un bien preciado y atentan contra la vida. Por último “Meterse al territorio” se configura un hecho de abuso.

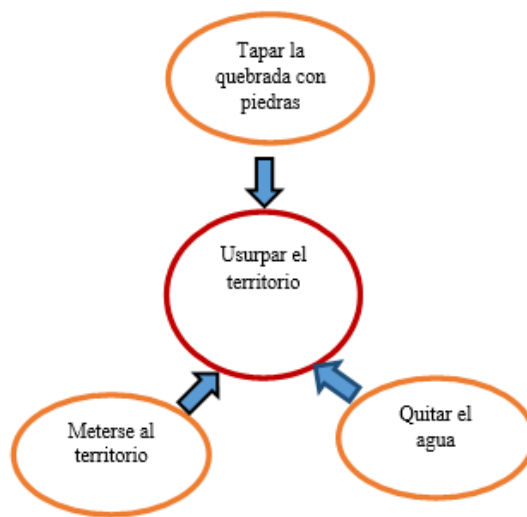


Figura 10. Categoría axial, violencia en la comunidad, usurpar el territorio, Fuente. Autores

Estas son las voces de los niños y niñas al respecto:

- Niño C “(acciones) de violencia en la comunidad es que a nosotros los García vienen y nos... a quitarnos el agua, entonces por eso es que nosotros luchamos”
- Niño C “por qué vienen aquí, pasan por el frente de uno, abren la puerta de aquí. Pasan para arriba y nos quitan el agua y tenemos que ir a cambiar las piedras”

La segunda tendencia “Matar a los seres vivos” es representativa para los niños y niñas de la comunidad Paniquita Tama Páez porque refieren a quitar la vida de forma violenta. Así forman parte de esta categoría códigos como “La policía fue la que lo mató”, lo expresa:

- Niño A “cuando mataron al papá de la compa Clavel, la policía fue la que lo mato”

Lo cual aparece la intervención de las fuerzas del Estado, y personas aledañas a su territorio (colonos), también atentan contra la vida de los miembros de la comunidad, lo muestra el relato:

- Niño E “pues como allí, ahí abajo donde nosotros vivimos más pa´ arribita en esa cachaquera, como había una cequia que bajaba, una cequia de la casa de Noel, de por ahí entonces, ahí esto de acá la taparon y entonces por eso vinieron ellos con arma a matarlos y todo”

En tal sentido aparecen categorías como acciones intencionales para privar de la vida al otro, ejercidas por agentes externos a la comunidad. Ideas que constituyen a su vez, sentimientos de dolor por la pérdida de vidas de personas importantes dentro de la comunidad como son los líderes y así lo manifiestan los niños en varios relatos “casi nos matan los lideres”. Así mismo “Matar a los animales” sin un fin de supervivencia se configura en un hecho grave porque atenta contra la naturaleza que espreciado para la comunidad.

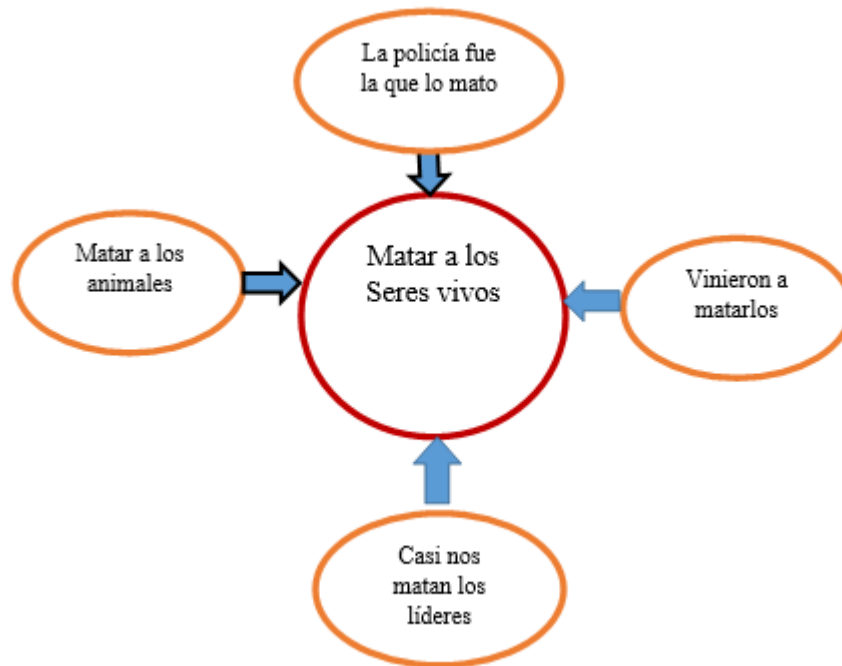


Figura 11. Categoría axial, violencia en la comunidad, matar a los seres vivos, Fuente. Autores

- Niño E “pues como los yaguareños que casito nos matan acá arriba a los líderes”
- Niño F “Aquí significa que este señor está matando a los animales...”
- Niño A “estos son muchachos que estaban peleando, entonces salieron con pistola y mató al otro”.

Otra categoría axial que surge es “Hacer lo mismo a otros” como una respuesta al sentirse violentados. Esta categoría se configura con códigos como “También los tenemos que tratar mal” y “Hacer mal a los demás”, con “puños y patadas”, y así “Pegar para defenderse” o “Pegar y correr”.

De nuevo es de indicar como estos códigos al parecer tienen que ver con la ley de Talión antes mencionada, donde se violan los derechos humanos, además que es una evidencia de las cadenas de odio que se suscitan a partir de la recepción de una acción violenta, cuando no existen otros medios de manejo para la resolución de conflictos y que no se pueda brindar certezas sociales en cuanto al resarcimiento fehaciente de los derechos vulnerados.

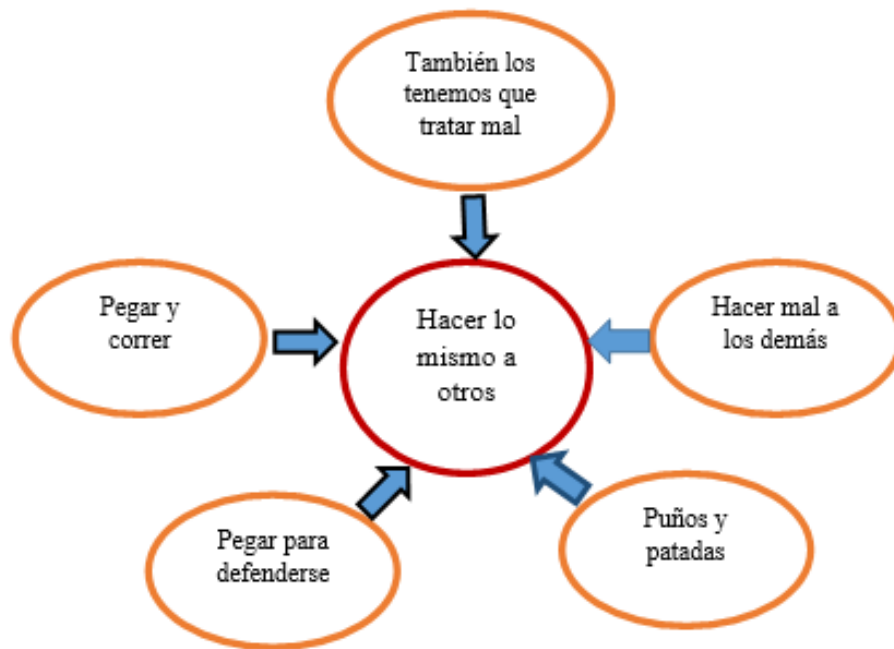


Figura 12. Categoría axial, violencia en la comunidad, hacer lo mismo a los otros

- Niño B “pues si ellos.....si ellos lo quieren normal o si no nosotros.....o nos van a tratar mal, entonces nosotros también los tenemos que tratar mal, porque nosotros no nos vamos a dejar joder aquí, no nos vamos a dejar quitar el territorio.”
- Niño A “Esta es una Palmita con unos chuzos así, con puros chuzos... y eso le pegan a la persona que le hizo mal a los demás”
- Niño C me pegaron una patada aquí con esas uñas que tenían largas cogieron así y yo me metieron la pata y cogí tan y tan con un solo puño a los dos”
- Niño C “él me dice si están molestando péguelos, o algo así porque si uno se deja cascar así pues péguelos”
- Niño C “arranque co le pegue los puños y eso y arranque corriendo por que si me quedaba me cascaban”.

La cuarta categoría axial es “Violencia contra otro”. En la comunidad Paniquita Tama Pérez, se presentan acciones violentas donde se apoderan del bien ajeno “Robar al otro”; también aparece el uso de la fuerza física como psicológica, con el objetivo de dominar al otro. “Pelear contra otro” es una forma de resolver las disputas en la cual se recurre a la fuerza antes que al diálogo.

Así “Pegar con pringamoza”, “Pegar con perrero”, “Pegar con palo” y “Utilizar armas”, son ejemplificaciones del uso de la fuerza y del empleo de diversas armas para ganar en fuerza al adversario las cuales atentan contra la integridad física del individuo.



Figura 13. Categoría axial, violencia en la comunidad, violencia contra el otro, Fuente. Autores

- Niño B “las peleas que hay en el resguardo por ejemplo que nos quitan el agua los García eso es acción para la comunidad, entonces eso se le llama acción cuando uno pelea contra otro”
- Niño C “sí, es violento por que le pegan con una pringamoza”, “y también le pegan con un perrero”
- Niño F “y él, que día estaba sentado y me dijo ayy va a llorar yo llegué y cogí un palo y se lo tercié por la cabeza y dijo la compa clavel ojalá que se lo juera partido”

- Niño E “lo de la (botella) cerveza rompida para defenderse el mismo o para joder a otro y (usarla) como una navaja, como armas así”
- Niño A “por ahí estaba este muchacho robándole a éste, cómo éste estaba robando y este señor que era el (dueño) de este pedazo”
- Niño D “una vez llegó y subió una camioneta y dijo “hijuemadres” indios ahora que están en la fiesta les voy a totiar una bomba, y llegó subió la policía, subió nosotros nos le pegamos también y no los dejamos salir de ahí y entonces (les dijimos) como es que es”.

La tendencia “Juetazos y amarrar a la palma” constituyen formas violentas de castigo según las voces y como lo sienten los niños y niñas de la comunidad indígena Paniquita Tama Páez. “juetazos por portarse mal”, “juetazos por noviazgo”, juetazos por no devolver objetos” y “Amarrar a la palma” hacen parte de estas prácticas.

No obstante, es importante resultar que dichos castigos igualmente hacen parte de su acervo ancestral, como una estrategia pedagógica que, en su Plan de Vida, se denominan medidas correctivas de la Ley de origen y derecho mayor (Pueblo Paniquita Tamaz Páez, 2011), una forma de hacer referencias a sus principios fundamentales como pueblo indígena que recrean su oralidad para entender la justicia, la verdad y la equidad tal cual como lo hicieron sus antepasados y en efecto de su lucha por conservar el legado.

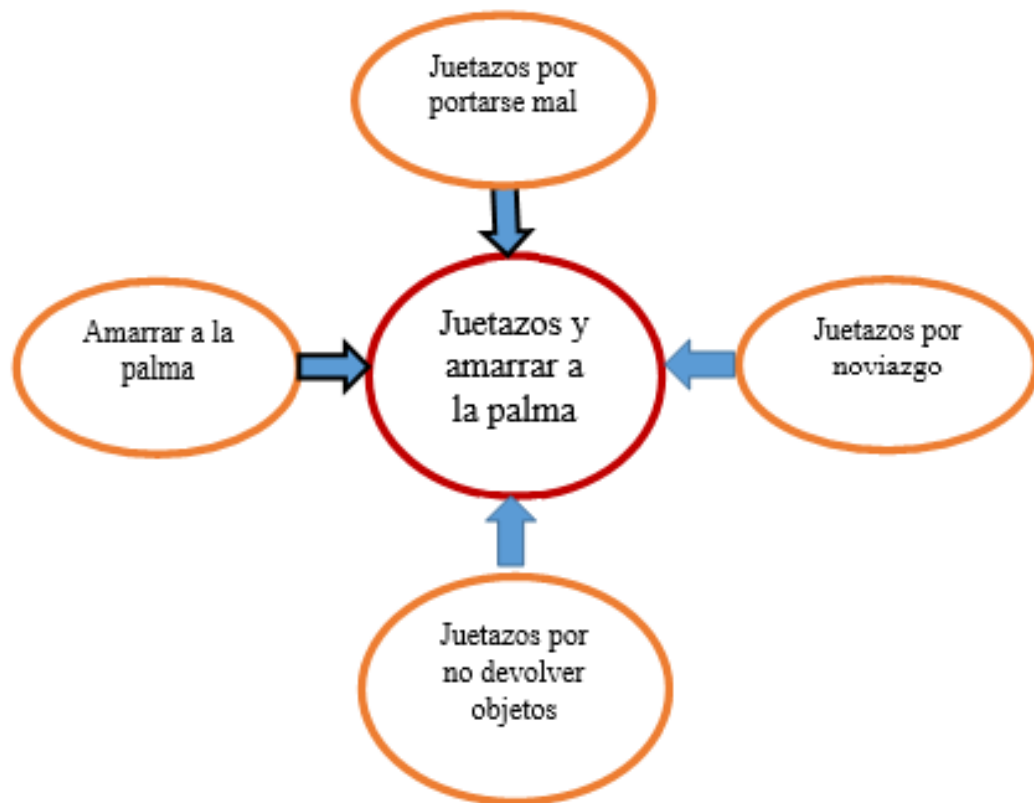


Figura 14. Categoría axial, violencia en la comunidad, juetazos y amarrar a la palma, Fuente. Autores

- Niño C “ahh la del castigo, del castigo a los niños que se portan mal, los groseros le dejan como 6, 5 juetazos”
- Niño D “por ejemplo yo consigo una muchacha y yo no aviso nada a nadie entonces a mí me amarran o me dan 30 juetazos o si mi mamá no me quiere dar (juete) a ella (mama) también le dan o sino también me dan” “porque esa es una estrategia para poder castigar”
- Niño D “otro muchacho lo cogieron por una moto y por estar no llevaron la moto y vino el señor de la moto y hablo con mi abuelo y esto y le dieron 32 juetazos”
- Niño F “cuando castigan a los niños y entonces vienen los papases y se ponen bravos también lo amarran en la palma”.

La sexta tendencia “Violencia contra las mujeres” consiste en “tratar mal a las mujeres” diciéndoles groserías, pegándoles y poniéndoles apodos. De acuerdo a las voces de los niños y niñas de la comunidad Paniquita Tama Páez esto representa la posición que tiene la mujer en la comunidad se resalta el machismo; ahora que desde la óptica del pueblo en su condición de conservación, es de señalar que sus raíces indígenas poseen una cultura marcadamente patriarcal, pero donde los agravios de esta índole no son permitidos y están estipulados entre las normas de su Proyecto de Vida, junto a las correspondientes sanciones, de ahí que las niñas se sientan en la capacidad de indicar tales conductas como de rechazo y no aceptación.

La categoría axial “Trasgredir las normas” hace referencia a no cumplir las reglas establecidas por la comunidad plasmadas principalmente en el plan de vida de la comunidad Paniquita Tama Páez y en las voces de los niños y niñas lo representan en: “ser groseros”, “tomar licor”, repetir faltas” y “maltratar la naturaleza” (botar basura) son algunas conductas que se manifiestan entre los niños.

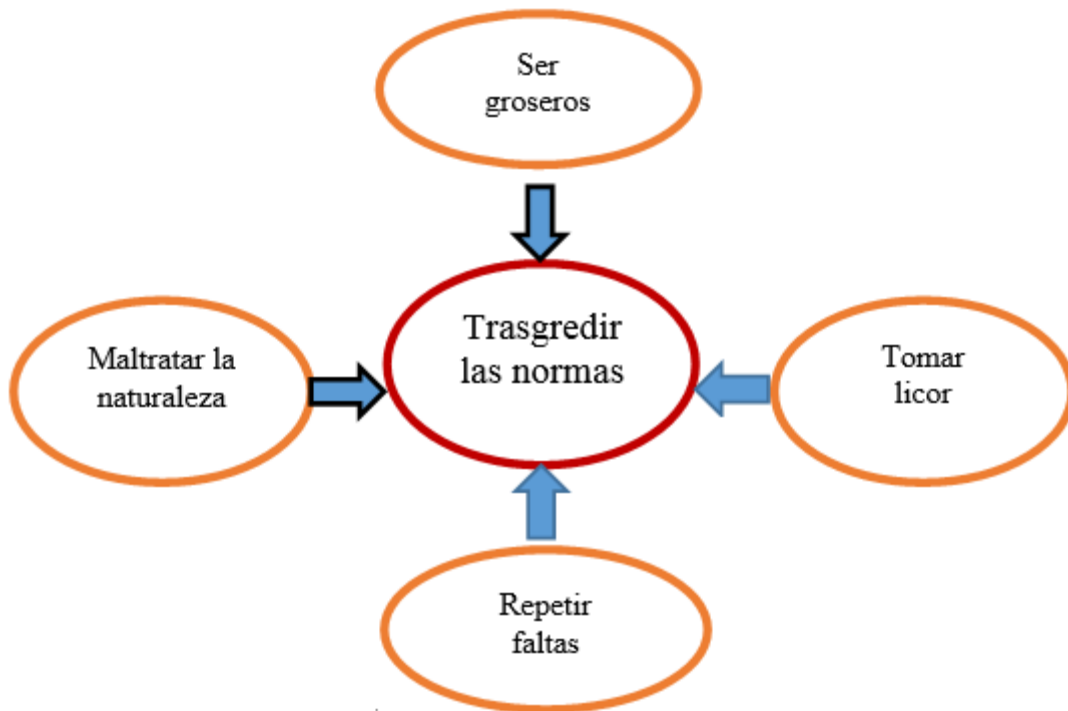


Figura 15. Categoría axial, violencia en la comunidad, trasgredir las normas, Fuente. Autores

- Niño F “por lo menos cuando son groseros y discuten entonces los llevan a la palma es un castigo o lo hablan en una asamblea”
- Niño F “pues, son cuando ellos toman se ponen de groseros amenazan, pues amenazándole diciéndole groserías”
- Niño E “por qué la gente estaba echando mucha basura en el rio y los pescados se estaban muriendo y el agua se está secándose”.

4.8 De las categorías axiales a las categorías selectivas

La identificación y la interpretación de las representaciones sociales de violencia y paz son el resultado de la develación de los relatos sobre las vivencias, creencias, saberes, actitudes, sobre qué hacen los niños y niñas de la comunidad indígena Paniquita Tama Páez en relación con el fenómeno de la violencia y paz en la familia, escuela y comunidad.

Strauss y Corbin (2002) afirman:

“el proceso de identificación tiene varias etapas aquí llevadas como la identificación y descripción de las tendencias, la realización del análisis interpretativo importante de construir categorías lo suficientemente saturadas, densas y desarrolladas en términos de sus dimensiones y propiedades. Lo que garantiza desde su perspectiva el surgimiento de un modelo teórico explicativa de gran envergadura” (p.24).

La codificación selectiva involucra entonces varias etapas.

Explicación considerada de Story Line (hilo de la historia), narración descriptiva del fenómeno estudiado, para determinar propiedades y dimensiones conformes a la categoría central, de tal manera que al hacer revelación de la categoría central de la historia se pueda en ella indicar sus propiedades, paralelo al establecimiento de la relación con otras categorías vinculadas a la categoría central, proceso mediado por las causas, contexto, estrategias de acción e interacción y consecuencias.

Desde las categorías axiales se estructuran las categorías selectivas, que para este caso corresponden a las representaciones sociales de paz y violencia por ámbito: familia, escuela y

comunidad. La codificación selectiva hace referencia a la formulación de una categoría central que recoge la idea conceptual bajo la cual se agrupan todos los elementos de las categorías axiales generadas.

En esta etapa final, la codificación selectiva ha elaborado una aproximación teórica del objetivo de la investigación y se identifican e interpretan las representaciones de violencia y paz de los niños y niñas de la comunidad indígena Paniquita Tama Páez en la institución educativa del resguardo indígena Paniquita Tama Páez del Huila.

La teorización construida de paz y violencia en la familia, escuela y la comunidad se configura a su vez alrededor de las tres dimensiones de las representaciones sociales: “la actitud, la información y el campo de representación” (Moscovici, 1979, p.45)

Paralelamente Vizcaino (2007) afirman:

“Las actitudes actúan como elemento primario en la estructuración de discursos sobre objetos y eventos de controversia pública, proporciona una dimensión evaluativa a partir de la cual se incorporan datos a los sistemas de creencias, los pondera y le da significación al sistema representacional” (p.358)

Perera (1999) afirma:

“la información es la dimensión que da cuenta de los conocimientos en torno al objeto de representación, su cantidad y calidad es variada en función de varios factores. Dentro de ellos la pertenencia grupal y la inserción social juegan un papel esencial, pues el acceso a las informaciones esta siempre mediada por ambas variables (...) el campo de la representación se refiere al orden y jerarquía que toman los contenidos representacionales que se organizan en una estructura funcional determinada. Esta dimensión es construida por los investigadores a partir del estudio de las dos anteriores” (p.23).

Consecuentemente, se presenta el análisis comprensivo de las representaciones sociales de paz y violencia en la familia, la escuela y la comunidad.

4.8.1 Categoría selectiva “Respeto”.

Este proceso resultó del análisis de la información y triangulación de la misma, que permitió descubrir los campos representacionales del objeto de estudio y construir la representación social de paz. Araya (2002) afirma:

“por último, sugiere el trazado de esquemas gráficos para facilitar no solo la descripción, sino también la explicación de los elementos que se relacionan alrededor del fenómeno que es objeto de estudio. En el plano de la teoría de las RS dichos esquemas cumplen la función de visualizar los componentes que se organizan y jerarquizan alrededor del núcleo central de una representación social” (p.72).

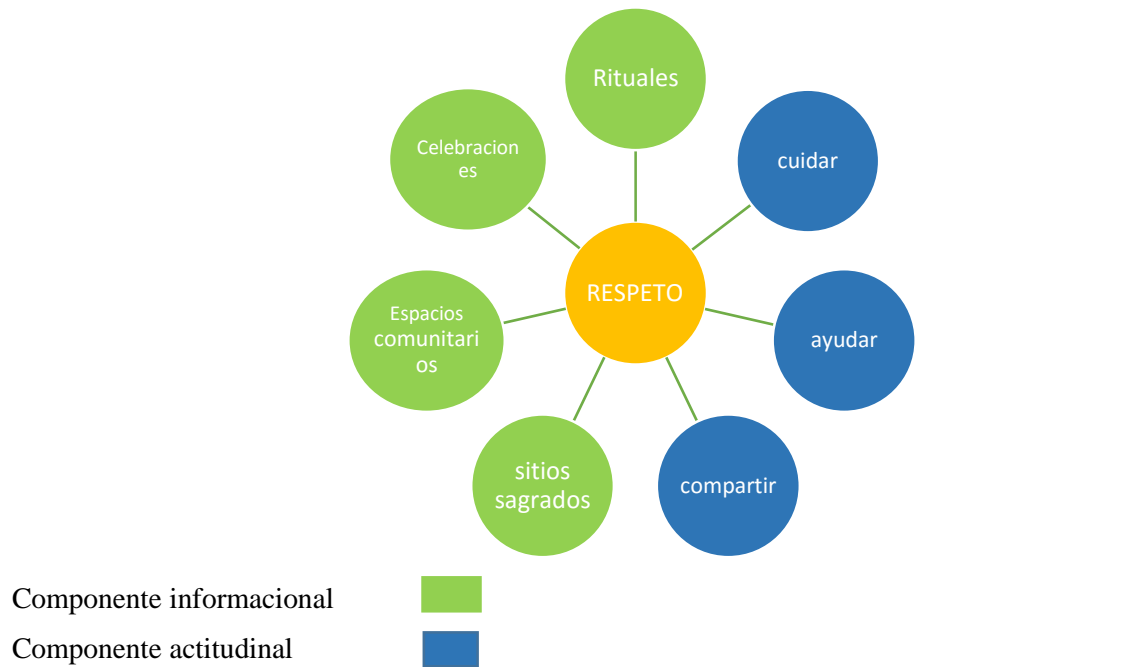


Figura 16. Categoría selectiva de las RS de Paz, campo informacional y actitudinal, Fuente. Autores

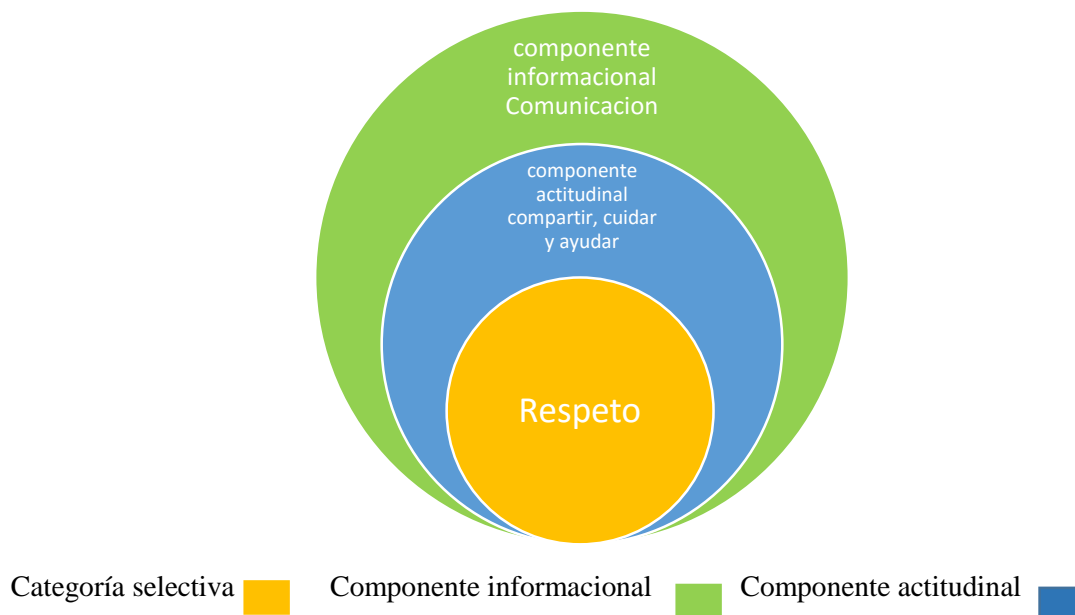


Figura 17. Categoría Selectiva y campo representacional de Paz Fuente. Autores

A lo largo de la investigación las voces de los niños y niñas de la comunidad Paniquita Tama Páez tienen como representación social el Respeto. El respeto es entonces la categoría selectiva que emerge luego de la integración de códigos afines y la fusión de categorías que ubican al respeto en tres planos principales: el que se tiene por las figuras de autoridad (cabildo, padres y maestros), el que merecen los semejantes y finalmente el que se tiene por la naturaleza y la vida. “Para los Dujos-Tama, el cosmos está integrado por elementos como el agua, el árbol (el origen), las nubes, las estrellas, el sol, la luna, el aire y la tierra (la madre que fecunda la vida y da los alimentos). Estos son guiados por los tatas gracias a su espiritualidad” (Pueblo Dujos, 2013, p.41)

El respeto como representación social de Paz es integral en la comunidad Paniquita Tama Páez fundamentada en la experiencia cotidiana del compartir con los demás dentro de un mismo territorio resguardo donde la comunidad-familia se unifican en la fraternidad de ayuda mutua como lo expresan las voces de los niños y niñas:

- Niño A: “es Paz porque es cuando uno le ayuda a las demás personas”.

La ayuda es entendida como solidaridad valor importante para la consolidación del respeto entre los miembros que configuran esta comunidad. El componente informacional de las representaciones sociales de los niños y niñas está constituido principalmente en la comunicación adecuada para la interrelación entre los congéneres en los diferentes ámbitos familia, escuela y comunidad.

Los efectos de una debida comunicación es el acercamiento con confianza entre dos miembros que conforman la comunidad y les permite ese compartir fraterno con los demás. Como en las celebraciones especiales que tienen fijadas durante el año de acuerdo al plan de vida visitar sitios sagrados, la olla comunitaria, minga y también de esta manera transmiten la conservación y trasmisión de su cultura ancestral.

Para la comunidad Paniquita Tama Páez tiene como base fundamental el respeto por la Madre naturaleza (Pachamama) dentro de la cual se gesta y genera la vida. De ella es de quien provienen los alimentos que hacen que esa vida se mantenga. Los (Tatas) o mayores son quienes enseñan el

respeto a los miembros de la comunidad Paniquita, estas enseñanzas dinamizan, regulan, mejoran y mantienen las costumbres en las cuales está inmerso el respeto por la madre tierra y respeto por el otro. Así lo expresan las voces de los niños y niñas “no dañar la naturaleza” “no botar basura”, “cuidar la naturaleza”. En la convivencia los niños y niñas expresan la representación de Paz en la gratificación de los regalos que reciben por parte de los padres, del profesor u otra persona y les da alegría constituyendo el componente actitudinal de compartir.

Así mismo, De la Torre y Peralta (2004) afirman:

“el respeto por los semejantes se fundamenta en el reconocimiento entre iguales al resto de los seres que les rodea, da a las mujeres y a los hombres la humildad necesaria para saber que desde el Ayllu (comunidad) pueden construir y llevar adelante las funciones que la colectividad les demanda, en interrelación con los demás, bajo una relación igualitaria en donde todos son importantes, merecen respeto y consideración” (p.22).

A lo largo de la investigación, la paz ha sido representada como un elemento esencial para la convivencia colectiva y armonía con la naturaleza. Por tal razón, la paz para los niños y niñas de la comunidad Paniquita se cimienta en un concepto de “Paz Energética”. Dietrich (2013) afirma:

“el carácter energético de la paz, tiene capacidad de experimentación espiritual y cooperativa, más aún, la capacidad espiritual y de cooperación se subsumen como fines arcaicos, religiosos o esotéricos y se les ignora como asuntos irracionales, lo cual en la práctica implica una falta de respeto” (p.4).

Dietrich (2013) afirma:

“en muchas culturas del mundo se manejan diferentes nombres para la paz (Here, Damai) entre otros, todos estos términos indican un vínculo armónico entre hombre y la naturaleza (...) En cierto sentido podemos decir que las experiencias energéticas de paces son transmitidas desde que el ser humano como especie goza de consciencia sobre sí mismo” (p.4).

Los derechos humanos se fundamentan en el respeto pilar para el surgimiento de los demás : el derecho a la vida, el derecho a la identidad , el derecho a tener una vida digna entre otros, garantía para vivir en paz. (Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948)

Por tal razón, conservar el planeta, mediante el respeto y el cuidado de todos los seres vivos es fundamento principal de una vida armonía con nuestro entorno, y que exige una educación de quienes habitamos este planeta y le damos uso. Realizar un proceso global de respeto nos tiene que hacer una sociedad conciente de las problemáticas mundiales y actuar en consecuencia con

valores. Es de gran importancia para la Comunidad Paniquita Tama Páez generar conciencia de cuidado con la naturaleza, que es quien nos da las condiciones para poder vivir.

4.8.2 Categoría selectiva “Daño entre los miembros”.

Para la comprensión e interpretación se denominará como categoría selectiva “daño entre los miembros” que puede ser física, material y psicológica: “robar a la familia, apoderarse de las cosas u objetos del otro y de esta manera se trasgrede la norma”. Esta categoría selectiva fue resultado de la depuración de las categorías axiales frente al componente actitudinal e informacional que tienen en común en los diferentes ámbitos familia, escuela y comunidad. Y se representan en las siguientes graficas:



Componente informacional



Componente actitudinal



Figura 18. Categoría selectiva de las RS de violencia, campo informacional y actitudinal, Fuente. Autores

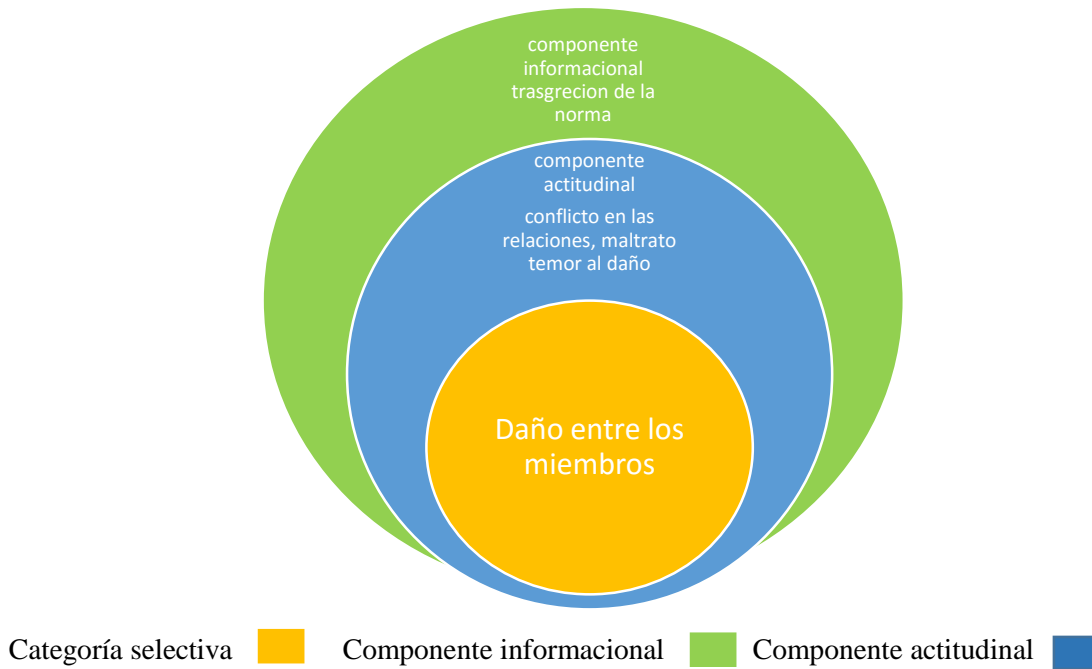


Figura 19. Categoría selectiva y campo representacional de violencia Fuente. Autores

La violencia está ligada a la no solución de conflictos existente en la relación de familia – comunidad, como principal fuente de conocimiento de lo bueno y lo malo-, cuyo resultado es la trasgresión de la norma estipulado dentro de sus costumbres, normas y orientaciones de vida, los actos que infringen no solo su ley sino lo que ancestralmente se ha instaurado. Uno de estos actos que representa violencia en la familia es “robar” a la familia pues según la información apropiada por niños y niñas a partir de su cultura, los miembros de la familia que roban deben ser castigados porque es una conducta no debida.

También hay una percepción fuerte y vinculante de la violencia en “pelear entre hermanos” y “pelear entre padres,” una violencia física y psicológica que se presentan en su entorno familiar y desemboca en “no hacer caso” que hace referencia a omitir todo consejo o norma para transgredirlo, una expresión diciente y consecuente de las relaciones humanas desquebrajadas que termina con la trasgresión de las normas.

De tal manera se está ante la vivencia de eventos conflictivos que dañan las relaciones entre los miembros familiares y que muestran la violencia tanto física como psicológica en la interacción de la dinámica familiar cotidiana.

Con lo expuesto, “daño entre los miembros” se muestra la permanencia de acciones soportadas en la agresión física y verbal que se extiende a lo moral, las cuales atentan contra la integridad y los derechos de una o varias personas es evidente la trasgresión de la norma. En consideración a lo expuesto, se concluye que el campo informacional de violencia en la familia se enmarca en “la trasgresión de la norma”, a través de ello se entiende el como reconocen y distinguen entre lo que es y no es violencia.

Por su parte el campo actitudinal está representado por “la dificultad de resolver los conflictos” por las vías del dialogo y que hacen parte de los preceptos vigentes en la teoría de habilidad para dar resolución a las situaciones conflictivas, como una realidad cotidiana que requiere ser debidamente encausada. Para determinar las representaciones sociales de violencia se presentan como prácticas y expresiones que afectan los niños y niñas expresadas según la convivencia en la dinámica relacional entre pares-compañeros y el profesor con su modelo de educación para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los grados 3° y 4° en la institución educativa del resguardo indígena Paniquita Tama Páez del Huila.

La categoría selectiva que integra las categorías axiales en este fenómeno de representaciones sociales de violencia se registra con “daño entre docente y alumnos y entre pares”, que trasluce las relaciones en la convivencia cotidiana dentro del proceso de aprendizaje donde intervienen los actores profesor y alumnos, en sus distintos roles y funciones -docente y alumnos-, compañeros de clase.

Uno de los componentes de esta categoría la actitudinal, la conforma el maltrato del profesor hacia sus alumnos, como las voces de los niños lo manifiestan: “El profesor me pega”, “pegar para enseñar, dejar sin recreo, receso y muchas tareas” la violencia de mayor connotación apunta a que el profesor lo coge de por aquí (se pone la mano en el hombro) y le hala la patilla para que lo respeten”, Niño D: “le tira un marcador como si fuera un volador .. porque le está enseñando a uno”, la violencia se estructura en el ámbito de la escuela mediante la fuerza para obtener autoridad y aprendizaje a los estudiantes en su papel supeditado al poder que ejerce el profesor, por actos violentos como pegar, donde hay una relación de poder y sumisión, de jerarquía entre el más grande (profesor) y el más pequeño (alumno) y la consideración del niño como objeto y no sujeto de derechos.

A lo anterior se aúna la actitud de violencia entre pares, los compañeros de estudio cuya relación directa es de daño entre iguales, sin aceptación a la diferencia por lo que se apreciaron actos como poner apodos, decir groserías a otro, pelear con los compañeros, coger las cosas sin permiso, acciones que dañan tanto en forma física como psicológica a la persona y a la armonía del ambiente escolar como consecuencia de la conducta del maltrato escolar. Así se muestra en las voces de los niños:

- Niño E “diciéndole que, usted es una,.....por lo menos a carol diceindole caballo, pati dañada”

La actitud hacia el maltrato escolar emerge por la situación compleja de la resolución de conflictos escolares que se presenta en la convivencia interrelacionar de los actores:

- Niño F “pues lo solucionan, dice el profesor que nosotros lo solucionamos, (conflictos) a pata y a puño”

Esto se solucionaría con el modelo educativo desarrollado por Marshall Rosenberg (2003) quien piensa” Es importante tener en cuenta que la CNV no es una fórmula preestablecida, sino un proceso que se adapta a diversas situaciones y a diferentes estilos personales y culturales. Aunque por razones prácticas podemos referirnos a la CNV como un “proceso” o un “lenguaje”(p.2)

Los sentimientos de agresión que aparece en la relación violenta entre compañeros se manifiesta en forma directa (los golpes) o indirecta (dejar sin receso, recreo o colocar muchas tareas, la utilización de apodos), causa en los alumnos daños psicológicos en la subjetividad, constituye muchas veces el llamado Bullying, maltrato entre pares con consecuencias personales e institucionales. Manifestado en las voces de los niños:

- Niño D “me dicen pucher, no me gusta, me da rabia y me pongo como un toro y me pongo detrás, detrás hasta que lo alcanzo y le doy materile”

Y que dan cuenta también:” hacer lo mismo al otro”,” como alegar con el otro, solución a pata y puño, advertencia-amenaza, lo alcanzo y le doy materile”.

El componente informacional se fundamenta entonces nuevamente en la trasgresión de la norma mediante actos dañinos que afectan el proceso de educación alejado de los fines del mismo en las dimensiones cognitivas y afectivas relacionadas en la educación de los valores de respeto, solidaridad, y unión. Consecuentemente, se refleja la estructura de justicia fundamentado en la Jus naturalista utilizado en épocas antiguas.

Moscovici (como se citó en Castorina 2003) hace mención de ciertas RS hegemónicas, relativamente uniformes y coercitivas que prevalecen en las prácticas sociales simbólicas y afectivas” En este sentido y acorde con la Constitución Política Nacional en sus artículos 7,171 y concordantes ya citados y mencionados, se puede afirmar que el pertenecer a una etnia constituye no solo la transmisión de cultura sino de generación de significados de vida y sociedad.(Constitución Nacional de Colombia 1991)

Las voces de los niños y niñas Paniquita Tama Pérez, recogen y enuncian la elaboración cognitiva y afectiva que hacen de las vivencias, realidades, y experiencias de los actores que conforman la comunidad en su estructuración y organización en todas las áreas, especialmente en la que recae la representación de autoridad conformada por las personas más representativas del resguardo de la comunidad Paniquita Tama Pérez, como ya se describió anteriormente al respecto de sus funciones, y con la finalidad de darle mayor transparencia a las decisiones que involucran a toda la comunidad, son estos, entonces, los que aseguran la preservación de fiestas y tradiciones entre otros actos culturales que los caracterizan (Pueblo Tama Dujos, 2013,p.15)

De estos relatos codificados y categorizados emerge la representación social de violencia en la comunidad seleccionada y nombrada “Daño a los seres vivos”, incluye entonces a las personas, a la naturaleza (animales, plantas, agua, territorio) y a los objetos- cosas materiales, considerado lo más preciado para su existencia y conservación de la etnia.

Para mantener y sostener la identidad de la comunidad Paniquita Pérez, ha sido necesario defenderla cuando ha sido atacada como ha ocurrido y ya descrito en los episodios históricos que conforman su pasado –memoria histórica de guerras, mediante actos violentos, legitimados por la defensa de derechos, y que ha afectado la colectividad en la relación costos-beneficios. Psicológicamente la población ha sido afectada tanto por factores endógenos y exógenos que tocan la subjetividad manifestada por los sentimientos y emociones de dolor, de venganza, de retaliación de un pasado todavía no re significado, ni superado, atravesado por la existencia aun de los miedos

y temores de que se pueda repetir estos sucesos frente a futuros ataques a la posesión de su territorio, al agua, elementos importantes para su existencia y conservación.

Se evidencia según las voces de los niños y niñas el sentimiento del temor generado por el miedo a la pérdida de desproveerlos del territorio que yace en el riesgo de usurpación del territorio mediante actos violentos por parte de los perpetradores llamados Yaguareños, como “meterse al territorio”, quitar el agua, tapar la quebrada con piedras.

El componente actitudinal de violencia en la comunidad se observa, entonces, a partir del “Temor al Daño” tanto desde lo exógeno como endógeno, temor fundamentado en el miedo ya experimentado de ser invadidos por la hegemonía occidental de los colonos como ya se ha mencionado por un lado y por el otro, la colonización que se permea con la contaminación y contagio de la sociedad occidental en la comunidad indígena Paniquita Tama Paez, con la consecuencia eminente de la no trasmisión de su cultura tradicional, original ancestral y son los niños y niñas los llamados a continuar con la trasmisión de su cultura, defendida por siglos.

El “daño a los seres vivos” integra los elementos primordiales para la existencia de la comunidad preciados y respetados como es el territorio, el agua, los animales, plantas que conforman la madre tierra -pachamama- en la comunidad, que son su razón primordial e identidad a partir del legado ancestral, donde prima la armonía existencial entre los seres humanos y la naturaleza.

Mill (como se citó en Nusbaum 2006) piensa: “ el daño es una noción claramente distinta de la mera ofensa y una categoría muy estrecha y definida en términos de un menú de derechos básicos que eran fundamentales para la concepción política”. La concepción de daño para la comunidad Paniquita Tama Páez es diferente a la concepción occidental porque desde la misma Constitución Política Nacional de 1991 respeta la diferencia, avance significativo en la estipulación de los derechos de la sociedad colombiana. Con respecto a la ponderación de daño la concepción según las voces de los niñas y niños:

- Niño D “por ejemplo yo consigo una muchacha y yo no aviso nada a nadie entonces a mí me amarran o me dan 30 juetazos o si mi mamá no me quiere dar (jete) a ella (mama) también le dan o sino también me dan” “porque esa es una estrategia para poder castigar”

Se asemeja al derecho naturista enmarcado por la filosofía de Hobbes donde se muestra la concepción del hombre así mismo, sometido al sistema coercitivo en este caso existente en la comunidad indígena cimentado en el castigo público como los juetazos, amarrar en la palma, y la utilización de diferentes objetos para castigar con exposición pública con la finalidad de que toda la comunidad se dé cuenta de la falta, de la trasgresión de la norma y escarmienten, con sentimientos de vergüenza y culpabilidad de esta forma para evitar que se sigan cometiendo actos violentos, agresivos donde se trasgrede la norma.

Esta clase de violencia es legitimada y es catalogada norma especial y respetada por la justicia occidental, en la medida que es considerada parte de la tradición ancestral de los pueblos indígenas, al respecto la misma constitución política nacional colombiana referenciada en sus artículos 7, 171, 246, 329 estipula que la etnia indígena y cultural es protegida, así mismo los resguardos son de propiedad colectiva y no enajenable y la jurisdicción indígena es especial, al ser ejercidas dentro de su ámbito territorial de conformidad con sus propias normas y procedimientos. (Constitución Nacional de Colombia, 1991).

Los campos informacionales de esta categoría selectiva, dan cuenta de los conocimientos sobre la interacción de cada uno de los miembros de la comunidad teniendo en cuenta que hay una relación familia-comunidad, evidenciados en los ritos, celebraciones, en la minga, y olla comunitaria, a ser entendidas como un trabajo mancomunado para asegurar la producción y la conservación de la tierra, mientras que la olla comunitaria es un legado para exaltar la existencia como una sola unidad por parte de la comunidad, que asegura la manutención básica y por consiguiente la existencia del ser humano.

En las categorías “usurpar el territorio”, “matar a seres vivos”, “hacer lo mismo al otro”, “violencia contra el otro”, “juetazos y amarrar a la palma”, “trasgredir las normas”, “maltratar a la mujer” se integran en la trasgresión de las normas dadas dentro de su cultura patriarcal –ancestral en los diferentes ámbitos familia, escuela y comunidad.

Da cuenta entonces del Daño como representación social de violencia común en los ámbitos de la familia, escuela y comunidad, en las diferentes formas y especificaciones, resultado de las integraciones de los códigos que afectan física, moral y psicológica, así como también las diferentes formas y sus efectos causados por las personas que conforman la comunidad indígena Paniquita Tama Páez

El daño físico corresponde a la afectación realizada al cuerpo del individuo por medio de las peleas, de pegar con los diferentes instrumentos u objetos como la pringamoza, o cuerpo a cuerpo, daño que es la consecuencia de la agresión y cobra la vida “matar a los seres vivos” por lo que se conforma el acto violento intencionado trasgrediendo la norma y se da en algunos casos por propia defensa sobre todo si el agresor es por fuera de comunidad.

El daño psicológico es el que hace referencia a la disminución de la autovalía, evidenciado por hacer mal al otro, donde se configuran los sentimientos de venganza y también de dolor así lo evidencia la voz del niño A “esta es una palmita con unos chuzos así, con puros chuzos... y eso le pegan a la persona que le hizo mal a los demás”.

También el daño psicológico, tiene que ver con comportamientos excluyentes, vivencias bélicas que traen consecuencias de venganza y retaliación. El daño moral es otro daño que no se puede medir porque se trata de una pérdida y por lo tanto se ha clasificado por la jurisprudencia de acuerdo al detrimento y menoscabo que resulte del acto violento. Estas diferentes clases de daño en el ámbito de la comunidad han originado cognitiva y afectiva actos violentos en trasgresión de la norma.

CAPITULO 5 CONCLUSIONES

En cumplimiento de los objetivos de esta investigación: Reconocer las representaciones sociales de violencia y paz en la familia, la escuela y la comunidad de los niños, niñas de la comunidad indígena Paniquita Tama Páez en la institución educativa del resguardo indígena Paniquita Tame Páez, Rivera Huila, se tiene:

- En el ámbito de la familia, la escuela y la comunidad de acuerdo a sus vivencias, las representaciones sociales de violencia están dadas en la percepción del daño, en sus diferentes formas, físico-material, psicológico-moral; por otra parte, las RS de paz, se configuran con base en el respeto en tres planos principales: el que se tiene por las figuras de autoridad (cabildo, padres y maestros), el que merecen los semejantes y finalmente el que se tiene por la naturaleza y la vida. La naturaleza como la madre sagrada sobre la cual reposa la vida de la especie humana.
- La Población indígena Paniquita Tama Páez actúa con propósitos de preservar su cultura ancestral para no ser una etnia con riesgos de extinción. Las representaciones sociales de violencia se legitiman por la defensa de los derechos a la posesión de su territorio, al agua, elementos importantes para su existencia y conservación por un lado y por el otro en la ponderación del daño- frente al castigo respaldada por la constitución política nacional considerada norma especial.
- Las representaciones sociales de violencia en el ámbito escolar se centra en el maltrato originado por la carencia de resolver los conflictos en forma adecuada a través del dialogo y la comunicación no violenta, descrito en categoria selectiva del paz fundamentado en el respeto.

- También los niños y niñas en sus narraciones representan la violencia en su mayoría con los castigos impuestos por las autoridades, agresiones de contacto físico, verbal y psicológico entre los miembros de la comunidad en la connotación de no dejarse joder del otro, y responder de igual forma con un golpe, la burla o el apodo generan acciones violentas entre sus miembros “hacerle lo mismo al otro”.
- Las voces de los niños y niñas de la comunidad Paniquita Tama Páez en diferentes oportunidades mencionaron que el contacto con la madre naturaleza (Pacha Mama) los invita a ser pacíficos y que los espacios ancestrales arraigados de relación social como las fiestas, mingas y visitas a sitios sagrados contribuyen a la construcción de paz.
- Con respecto al ámbito escolar y familiar los niños y niñas representan la paz en las celebraciones de fechas especiales y de espacios lúdicos donde se practican juegos. Estas representaciones expresan actitudes de integración, reconocimiento por el otro y el cumplimiento de normas.
- Se pudo observar que las representaciones sociales de los niños y niñas de la comunidad Paniquita Tama Paez sobre la paz se encuentran estrechamente relacionadas con el contexto en el que habitan familia- comunidad de quienes participaron del estudio. Por ejemplo, cuando en la comunidad no se desarrolló ninguna lucha que generara violencia, predominó la idea de paz negativa, es decir una situación en que la ausencia de acción determina que exista paz.
- Según las voces de los niños y niñas en el análisis deductivo de los investigadores confluyen una misma representación social para la paz y violencia que es la defensa a la naturaleza mediante el respeto y a no dañarla. También la comunicación y el dialogo necesario para la resolución de los conflictos.
- Para estudios futuros emerge la inquietud en los investigadores con respecto a la normatividad existente en la comunidad Paniquita Tama Paez descrita el Plan de Vida y la Consttucion Política Nacional. Fundamentada en el respeto a la etnia indígena en oposición a la influencia

de la colonización y a la posibilidad de perpetuar la trasmisión original de la cultura social de esta comunidad.

REFERENCIAS

- Abella, M. C., & Vargas, A. (2002). Justicia de Paz y solución de los conflictos cotidianos en Neiva, Ibagué y Florencia. Neiva: Universidad Surcolombiana
- Agudelo, L (2007). Representaciones sociales: otra perspectiva de estudio de la violencia Revista Colombiana de Psiquiatría, vol. XXXVI, núm. 2, 2007, pp. 224-236 Asociación Colombiana de Psiquiatría Bogotá, D.C., Colombia
- 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.
- Albert, M. (2007). La Investigación Educativa. Claves Teóricas. España: Mc Graw Hill. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos93/tecnicas-e-instrumentos-recoleccion-datos-cualitativos/tecnicas-e-instrumentos-recoleccion-datos-cualitativos.shtml>
- Alvic. (1968). Children´s concepts of justice. Norway: Development of politico-moral ideas.
- Amador, JC y Olarte, J. (2012). Trayectorias de la inclusión. Sujetos. Derechos y educación en Bogotá. Bogotá: U. Distrital y Personería de Bogotá.
- Andalucía. (2010, Noviembre). La estimulación educativa. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7581.pdf>
- Aramayo, A. (2013) Representaciones sociales de la paz y la violencia en Bolivia: Editorial Presencia
- Arango, L. (2008). Representaciones y prácticas sobre ciudadanía en estudiantes de octavo grado de educación básica secundaria de tres planteles educativos pertenecientes a estratos sociales

diferentes. Tesis para optar al título de Magíster en Educación no publicada, Universidad de Antioquia, Facultad de educación, Medellín, Colombia.

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión ed. Costa Rica: L. Villegas

Archila, Mauricio. 2005. “Desafíos y perspectivas de los movimientos sociales en Colombia”, en Miguel E. Cárdenas (coord.) La reforma política del Estado en Colombia: una salida integral a la crisis. Bogotá: FESCOL – CEREC. 155-172

Ardent, H. (2005). Sobre la Violencia. Madrid: España: Editores Alianza,

Arendt, H. (1969). On violence., Nueva York: Editorial Harcourt Brace

Arent, H. (2006). Los orígenes del totalitarismo. Madrid, España: Editores Alianza.

Arévalo, J. (2004). La tradición, el patrimonio y la identidad. Revista de estudios extremeños, 60(3), 925-956.

Arigui y Arrigui (2015) “Representaciones sociales de niños y niñas del municipio del Pital sobre paz y violencia” Tesis para optar al título de Magíster en Educación y Cultura de Paz, Universidad Surrcolombiana, Neiva, Colombia.

Arnson, C. (2005). The Peace Process in Colombia with the Autodefensas Unidas de Colombia AUC. Washington: Woodrow Wilson Center

Arnson, Cynthia (Ed.) 2005. The Peace Process in Colombia with the Autodefensas Unidas de Colombia-AUC. Washington:Woodrow Wilson Center

Aróstegui, J. (1994). Violencia y política en España. Recuperada de https://www.ahistcon.org/PDF/numeros/ayer13_ViolenciayPoliticaenEspana_Arostegui.pdf

- Arriaga, I y Godoy, L (1999) Seguridad ciudadana y violencia en América Latina: diagnóstico y políticas en los años noventa, CEPAL, Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6263/S998552_es.pdf;jsessionid=EAA7979A71CF8D277D339AE50A8D8CC1?sequence=1
- Ball, N., & Halevy, T. (1996). *Making Peace Work: The Role of the International Development Community*. Washington: Overseas Development Community.
- Barcelo, L. (2005) Representaciones sociales y prácticas educativas en un contexto de exclusión., Estudio de caso". Tesis de maestría. Universidad de la Republica (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología, 2005.
- Barnes, Samuel. 2001. "The Contribution of Democracy to Rebuilding Postconflict Societies", en *American Journal of International Law* 95(1): 86-101
- Becerra, M. (2011). Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como dialogo de imperfectos. *Revista Luna Azul*, No.33, p.85-96.
- 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*.

- Boraine, A. (2000). Truth and Reconciliation in South Africa: The Third. Africa: Resolutions of Conflict.
- Builes, N. y Vasco, C. (2008). Representaciones sociales de discapacidad. Revista Hologramática, Año V, No.8, pp.3-22. Recuperado de file:///C:/Users/User/Downloads/Representaciones_sociales_y_discapacidad.pdf
- 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.
- Caballero Grande, M. (2010). Revista de Paz y Conflicto . Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/448/507>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. Psicoperspectivas, II, 53-82.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos Johan Galtung. Revista paz y conflictos, N.2, España, p.1-22. Recuperado de http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JGaltung_LAteoria.pdf
- Calle, C. y Carmona, B. (2006). Representaciones sociales de la salud mental en la comunidad indígena Embera-Chamí de Cristiania en el municipio de Jardín Antioquia. Universidad Pontificia Bolivariana, Escuela de Ciencias Sociales, Facultad de Psicología.
- Cárdenas, M. & Yáñez, S. (2012). Nuevas formas de muestreo para minorías y poblaciones ocultas: muestras por encuestado conducido en una población de inmigrantes sudamericanos. Universitas Psychologica, 11(2), 571-578.

Carpintero, E.(2012) La transgresión cuestiona lo natural del orden de la cultura, Revista Tópica, Recuperado de <https://www.topia.com.ar/articulos/transgresion-cuestiona-lo-natural-del-orden-cultura>

Castillo-Pulido, L.E. (2011). El acoso escolar. De las causas, orígenes y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. Magis, Revista Internacional en Educación, 4 (8) Edición especial La violencia en las escuelas, 415-428.

Castorina y Kaplan (2006) Violencias en plural: sociología de las violencias en la escuela, Recuperado de <http://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Kaplan-Violencias-en-plural.pdf>

Castorina, J. (2003). Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona, España: Gedisa S.A.

Caviglia. F. (2010). Violentología. Hacia un abordaje científico .Buenos Aires- Argentina: Ediciones CICCUS 2010

Chaurra y Castaño (2011) Representaciones sociales sobre la violencia: los niños y las niñas escriben sobre la violencia, Trabajo de grado para optar a título de magister en educación. Universidad de Antioquia.

Chernick, M. (1996). aprender del pasado: breve historia de los procesos de paz en Colombia, Recuperado de [file:///C:/Users/User/Downloads/-data-Col_Int_No.36-Art02_Col_Int_36%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/-data-Col_Int_No.36-Art02_Col_Int_36%20(1).pdf)

Chernick, Marc. 1999. Negotiating Peace amid Multiple Forms of Violence: The Protracted Search for a Settlement to the Armed Conflicts in Colombia. En Comparative peace processes in Latin America, editado por C. Arnson. Washington y Stanford: Woodrow Wilson Center Press and Stanford University Press

Comins, I. (2008). Antropología filosófica para la Paz: una revisión crítica de la disciplina. Revista de paz y conflictos, vol.1, pp.1-20.

Consejería Presidencial para la Política Social de la Presidencia de la República y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2002. Conflicto, reconstrucción y capital social. La política social: 1998-2002, Bogotá

Constitución Política de Colombia.(1991). De las jurisdicciones especiales. Art 246, pag.67

Contreras, N y Gómez, O. (2012) evaluación del proyecto paco (paz, acción y convivencia) para la prevención de la violencia escolar. Recuperado de https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/3657/NATALIA%20CONTRERAS%20CIFUENTES%20_158111%20FINAL.pdf?sequence=3

Cooley, M.; Quille, T.; Griffin, R.; Stuart, E.; Bradshaw, C. y Furr, D. (2011). Efectos de la Exposición de los Adolescentes a la Violencia en la Comunidad: El Proyecto MORE. Psychosocial Intervention, Vol. 20, No. 2, pp. 131-148.

Cooper. (1965). Moral judgment of war. England: Intellectual development

Cornejo, Mendoza y Rojas (2008) La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. Pontificia Universidad Católica de Chile, Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/189/186>

Cruz, A. (2008). Educar Para Gestionar Conflictos, una propuesta educativa para una cultura de Paz, Tesis para optar al título de Doctor en Pedagogía de la universidad de Barcelona-España.

Cúbides, C., Múnera, S. y Perdomo, M. (2010). Representaciones sociales sobre discapacidad en la comunidad indígena Nuquiwana, en el departamento de Chocó. Trabajo de grado para título de fisioterapeuta, Universidad CES, Medellín.

- Dávila, A. (1998). *El Juego del Poder: Historia, Armas y Votos*. Bogotá: Cerec / Uniandes. Departamento Nacional de Planeación.
- De la Torre y Peralta, C. (2004). *La reciprocidad en el mundo andino: El caso del pueblo de Otavalo*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala
- Di Santo, L. (2009). *Filosofía de la paz y la dignidad humana*. Frónesis, vol.16, No.2, Caracas: Venezuela, pp.233-248.
- Díaz, A. , & Sánchez , F. (2004). *Geografía de los Cultivos Ilícitos y Conflicto Armado en Colombia*. London: LSE: Documento Trabajo N. 47 - Crisis States Programme.
- Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013) *La entrevista, recurso flexible y dinámico, Metodología de investigación en educación*
- Dietrich, W.(2006) *La Paz como concepto cultural Experiencia Energética y Reconocimiento Transracional*, Recuperado de https://loshilosdelmundo.files.wordpress.com/2012/11/dietrich_la-paz-como-concepto-cultural-copy.pdf
- 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.
- El Pais. (2016). *Doce momentos claves en los diálogos de paz entre el Gobierno y las farc*, Recuperado de <http://www.elpais.com.co/proceso-de-paz/doce-momentos-claves-en-los-dialogos-de-paz-entre-el-gobierno-y-las-farc.html>

- Escohotado, A. (1980). *Leviatán o la invención moderna de la razón*, Editora Nacional, Madrid.
- Fajardo, D. (2002) *Tierra, poder político y reformas agraria y rural*, Cuadernos Tierra y Justicia, Bogotá, Colombia: ILSA
- Fierro, J. G., & Uribe, G. (2002). *El Orden de la guerra. Las FARC-EP: entre la organización y la política*. Bogotá: CEJA.
- Fisas, V. (2010) *el proceso de paz en colombia*, Escola de Cultura de Pau, Barcelona- España. Recuperado de http://escolapau.uab.es/img/qcp/procesos_paz_colombia.pdf
- Flores, M. (2008). *Imaginarios femeninos, identidad y vida cotidiana*, revista de estudios culturales. Recuperado de <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-IMAGINARIOSFEMENINOSIDENTIDADYVIDACOTIDIANA-3987107.pdf>
- Follo, F. (2011). Conferencia general de la UNESCO, sobre la construcción de paz como observador permanente de la Santa Sede ante la UNESCO. Recuperado de <http://www.hazteoir.org/noticia/42214-tres-lugares-construir-paz-familia-escuela-y-ciudad>
- Forman, S., & Patrick, S. (2000). *Good Intentions: Pledges of Aid for Postconflict Recovery*. London: Lynne Rienner Publishers.
- Fundacion Paz & Reconciliación (2016). *Los negociadores del ELN*. Recuperado de <http://www.pares.com.co/categoria/paz-y-posconflicto/grupos-armados-Ilegales/elN/page/2/>
- Fundación UNIR Bolivia (2013). *Representaciones sociales de la paz y la violencia en Bolivia*. Serie cultura de paz: Editorial Presencia
- 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.

García, M. (1992). De la Uribe a Tlaxcala, Procesos de Paz. Bogotá: CINEP.

García, Mauricio. 2005. “Movimientos Sociales: Repertorio de acciones colectivas en la movilización por la paz en Colombia (1978-2003)”, en Controversia (CINEP), No. 184

Gilhodes, P. (2005). Movimientos Sociales: Repertorio de acciones colectivas en la movilización por la paz en Colombia (1978 - 2003). Bogotá: CINEP No. 184.

Gonzales, E y Zambrano, A. (2015). Representaciones sociales de paz y violencia en estudiantes indígenas Ingas Kamentsa vinculados a la Institución Educativa Técnico Comercial San Agustín de Mocoa. Tesis para optar al título de Magíster en Educación y Cultura de Paz, Universidad Surrcolombiana, Neiva, Colombia.

González, F. (2005). Iglesia católica y conflicto en Colombia: de la lucha contra la modernidad a los diálogos de paz. Controversia (CIINEP), 184.

Grabe, V. (2012). La Construcción de Paz en Colombia. Bogotá: Corporación Podión.

Grasa, Rafael. (2011, Octubre) Derechos Humanos y Cultura de Paz. Programa nacional de educación en derechos humanos. Recuperado de http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/pronaledh/indexed97.html?option=com_content&view=article&id=168&Itemid=141

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.
- Habermas, J. (1962). *Historia y crítica de la opinión pública*. 2ª edición, editorial Gustavo Gil S.A., México.
- 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
- Harris, M. (1986). *Caníbales y reyes. Los orígenes de las culturas*. Madrid- España Antropología, Alianza editorial.
- Hartzell, C. (1999). Explaining the Stability of Negotiated Settlements to Intrastate Wars. *Journal of Conflict Resolution* 43 (1) 3-22
- Hernández, E. (2004). *Paces desde abajo en Colombia*, *Reflexión Política*, vol. 11, núm. 22, diciembre, 2009, pp. 176-186
- Hernández, E. (2004). *Resistencia civil artesana de paz*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*, traducción española de Manuel Ballesteros, Barcelona. Crítica. España.

ICBF (200). Plan nacional de construcción de paz y convivencia familiar, 2005-2015. Recuperado de

file:///C:/Users/User/Downloads/plan%20nacional%20de%20construccion%20de%20paz%20y%20convivencia%20familiar%202005%20-2015.pdf

INMLCF, (2016). Cifras preliminares de lesiones de causa externa en Colombia. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/observatorio>

Jiménez, F. (2009 octubre). Hacia una antropología para la paz. Gaceta de antropología. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G25_43Francisco_Jimenez_Bautista.pdf

Jiménez, F. y Ruedas Z. (2012). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. Editorial Universidad de Granada, España.

Jodelet, D. (1988): La representación social: fenómeno, concepto y teoría, en Moscovici, S., “Psicología Social II”. Editorial Paidós, Barcelona. España.

Jodelet, D. (Ed.). (1989). Les représentations sociales. Paris: PUF.

Journal of Democracy. 2005. Diferentes artículos sobre el tema “Building Democracy after Conflict”, 16(1)

King, C. (1997). Ending Civil Wars. . Adelphi Paper 308, Oxford: The International Institute for Strategic Studies.

Kline, H. (2001). State Building and Conflict Resolution in Colombia 1986- 1994. Tuscaloosa and London: The University of Alabama Press

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.
- 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.
- Laverde, Elejalde y Ramirez. (1983). *La letra con sangre entra analisis de las practicas de premios y castigos*, Tesis presentada para optar el título de Magister en Investigación Socio-pedagógica universidad de Antioquia
- Leal, A. (2002). *Narraciones audiovisales y representaciones infantiles: los roles masculinos y femenino. Cultura y Educación*. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/11356400260366124?journalCode=rcye2>
- 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 sosteni-ble en sociedades divididas*. Bilbao: Bakeaz
- Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la Paz: Reconciliación sosteni-ble 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

- Lizarralde, M. (2012). Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo. *Revista colombiana de educación*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a02.pdf>
- Londoño, P., & Carvajal, L. (2004). *Violencia, paz y política exterior en Colombia*. Bogotá: Serie Pre TEXTOS 25, Universidad Externado de Colombia.
- Lopez,R. (2009). “Representaciones de violencia y paz que los niños y las niñas significan a través de los medios de televisión: estudio con estudiantes del grado 5° de primaria del Instituto Cultural Río Sucio”. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130321120205/TesisRubyNellyLopez.pdf>
- 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.
- Markova, I. (1996) En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones 220 sociales. En Darío Pérez y Amelio Blanco (Eds.) *La Teoría Sociocultural y la Psicología Social actual*. Madrid
- Martínez, M. C. (2011). *Cartografía de las movilizaciones por la educación en Colombia*. Magisterio, Bogotá.
- Martínez, V. (2001). La violencia como condición humana y patología social. *UNESCO Filosofía Paz Universitat Jaume I*, 4 - 10.
- Martínez, V. (2004) La filosofía para la paz como racionalidad práctica. *Epistemologías de los Estudios para la Paz. Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 7(23), pp.87-96.
- McLernon, F y Cairns, E. (2004). The development of intergroup forgiveness in northern ireland .social issues. DOI: 10.1111/j.0022-4537.2004.00373.x

- Medina, C. (2001). Violencia y paz en Colombia, Una reflexión sobre el fenómeno Parainstitucional, Recuperado de <http://solcolombia.tripod.com/violpaz.pdf>
- 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
- Mendoza (2013). Pueblos del piedemonte Amazónico, tradición de coca, Tama-Dujos. Proyecto pueblos en riesgo de extinción en Colombia, Ministerio del Interior.
- Mesa, E. (2009). El Frente Nacional y su naturaleza antidemocrática. Facultad de derecho y ciencias políticas. Vol. 39, no. 110 / p. 157-184. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/derecho/article/viewFile/283/238>
- Mingst, K. A., & Karns, M. (2000). *The United Nations in the Post - Cold War Era* (Second edition). Boulder: Westview, 255 - 282.
- Moñivas, A. (1994). Epistemología y Representaciones Sociales, concepto y teoría. *Revista de psicología general y aplicada*, Vol.47, No4, pp.409-419.
- Moscovici, S & hewstone, M. (1984) *de la ciencia al sentido común*. en serge. moscovici *psicología social*, Barcelona-España: editorial pai dós.
- Moscovici, S. (1961/1976). *La Psychanalyse, son image, son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1988). Notes toward a description of social representations. En: *European Journal of Social Psychology*, 18:211-250.
- Moscovici, S. (Ed). (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul S.A.

- Moscovici, (2000) Serge. The Phenomenon of Social Representations. En Serge Moscovici Social Representations. Explorations in Social Psychology. New York: New York University Press.
- Muñoz, F. (2002). La paz imperfecta. *Convergencia, revista de ciencias sociales*, Vol.9, No.29, México, pp.321-336.
- Muñoz, F. (2004). Paz imperfecta. Enciclopedia de Paz y Conflictos. Tomo II Editorial Universidad de Granada, 2004. Recuperado de <http://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/Paz%20imperfecta.html>
- 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). Estudios sobre conflicto armado y paz: un campo en evolución permanente. *Revista Colombia Interenacional*. Recuperado de file:///C:/Users/User/Downloads/-data-Col_Int_No.62-04_Rev_62.pdf
- Noddings, N. (Ed). (2009). La educación moral. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores
- Normas Apa (2016). Guía para la presentación de trabajos científicos bajo el estándar APA. Universidad EAN. Recuperado de <http://edicionesean.ean.edu.co/index.php/presentacion-de-trabajos/estandar-apa>
- Nussbaum, M. (2006). El ocultamiento de lo humano: repugnancia, venganza y ley. (Vol. 77). Buenos Aires, Argentina: Katz.
- ONU. (2006). Declaración de las naciones unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Recuperado de http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

- 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, Rosario. (1991). Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y aprendizaje*, 55,87 -102.
- 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.
- 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.
- Páez, R (2009) *Cuerpo reconocido. Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria*, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 7, núm. 2, (julio-diciembre), 2009, pp. 989-1007.
- Pagnin, A. (1992). *Rappresentazione della guerra e giudizio morale inadolescenti. La Guerra Nucleare*. Recuperado de file:///C:/Users/User/Downloads/802-2381-2-PB%20(4).pdf
- Palacios, M. (1995). *Entre la legitimidad y la violencia en Colombia 1875 - 1994*. Santafé de Bogotá: Norma.

PANIQUITAS. (2010, 2 de enero de). Resguardo indígena mayor del pueblo Tamaz Paez del Caguan Dujos Paniquita. Recuperado de <http://tamazpaezcaguanpaniquitas.blogspot.com.co/>

Parale & Vizcaino.(2007) Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 39, núm. 2, 2007, pp. 351-361

Pardo, R. (2004). La historia de las Guerras. Bogotá: Ediciones B.

Pareja, D. (2013). Fronteras invisibles aumentan desplazamientos. Derechos Humanos, Recuperado de http://www.elmundo.com/portal/noticias/derechos_humanos/fronteras_invisibles_aumentan__desplazamientos.php#.WVVKQIQ1_IU

Paris, R. (2004). La Historia de las Guerras. Bogotá: Ediciones B.

Paris, S., Comins, I. y Martínez, V. (2011). Algunos elementos fenomenológicos para una filosofía hacer paces. Investigaciones fenomenológicas, Vol. Monográfico 3.

Parra, N. (2012). Construcción de la cultura de paz en las escuelas: un reto para América Latina. Información recuperada en julio 19 de 2016 y disponible en: <file:///C:/Users/User/Downloads/construccion-de-la-cultura-de-paz-en-las-escuelas-un-reto-para-america-latina.pdf>.

Pastrana, A. (2005). La palabra bajo fuego. Bogotá- Colombia: editorial: Planeta.

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.

Peñaranda, R.. (1999). De rebeldes a ciudadanos: el caso del Movimiento Armado Quintín Lame. En De las armas a la política, editado por Ricardo Peñaranda y Javier Guerrero. Bogotá: TM-IEPRI.75-131

Pereira, M. (1999): “A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad”. Informe de investigación. Recuperado de http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones_sociales.shtml

Perera, M. (1998) A propósito de las representaciones sociales: Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos41/teoria-representaciones-sociales/teoria-representaciones-sociales2.shtml#ixzz4keZH6SCu>

Perez, V.(2009) Revolucion de los comuneros. Credencial Historia, Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/diciembre2009/comuneros.htm>

Pérez,V. (2009). Revolución de los comuneros. Revista credencial: Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/diciembre2009/comuneros.htm>

Pizarro, E. (1991). Las Farc 1949-1966: De la autodefensa a la combinación de todas las formas de lucha. Bogotá: Tercer Mundo Editores

Platt, T. (1992). La violencia como concepto descriptivo y polémico. Revista pensar la violencia, pp. 173-179.

PNUD en Colombia (2010). Análisis de la conflictividad. Recuperado de https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/COL/00058220_Analisis%20de%20conflictividad%20Huila%20PDF.pdf

PNUD en Colombia (2016). Alianzas territoriales para la paz y el desarrollo. Recuperado de http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/operations/projects/crisis_prevention_and_recovery/alianzas-territoriales-para-la-paz.html

- Ponzo, E., & Tanucci, G. (1992). *La Guerra Nucleare. Rappresentazioni Sociali di un Rischio.* Italia: Milano: Angeli
- Porras, M. (2001). *Los Jueios Populares y Tradicionales Una propuesta de aplicación.* Merida, España: Junta de Extremadura
- Pueblo Dujos (2011). *Memorias expresivas recientes, la Minga.* Recuperado de: https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/multimedias/MemoriasExpresivasRecientes/Memoria_H/cauca/minga/index.html.
- Pueblo Dujos (2011). *Plan de vida integral del pueblo dujos Tamaz Paez Paniquita. Municipio de rivera huila., p.26. 56.*
- Quesada, R. (2014) *Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. XXV, núm. 48, mayo, 2014, pp. 149-172* Universidad Nacional de Entre Ríos Concepción del Uruguay, Argentina.
- Quimbayo, U. (2012) *Violencia antisindical: el caso del Huila en la región surcolombiana, Revsita controversia.* Recuperado de <https://www.revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=47&path%5B%5D=46>
- Ramírez, S. (2004). *Intervención en conflictos internos: el caso colombiano 1994 - 2003.* Bogotá: Universidad Nacioinal.
- 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.
- Raquimán, p.(2014).Representaciones sobre el cambio en el uso de las tic. relatos de vida de profesores. Recuperado de file:///C:/Users/User/Downloads/rie65a04.pdf
- Red de iniciativas y comunidades de paz (2013). Enfoque y propuesta de paz desde la base. Recuperado de <http://documentos.pas.org.co/Propuestaterritorior2013.pdf>
- Rehm, L. (2014). La construcción de las subculturas políticas en Colombia: los partidos tradicionales como antípodas políticas durante La Violencia, 1946-1964 .Historia y sociedad, volumen (27), p. 17-48 DOI: <https://doi.org/10.15446/hys.n27.44582>
- Restrepo, L. (2016).Democracia vivencial y cultural de la convivencia. Revista nomadas, Recuperado de <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/47-violencia-y-socializacion-nomadas-2/737-democracia-vivencial-y-cultura-de-la-convivencia>
- 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 paredón: 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.

- 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, F., López, C. (2009). Violencia doméstica: una revisión bibliográfica y bibliométrica. *Psicothema*, Vol. 21, Núm. 2, pp. 248-254. España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/727/72711654012.pdf>
- Rodríguez, S. (2005). Las y los ciudadanos de Bogotá significan la paz. *Universitas Psychologica*, 4(1), 97-106
- 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.
- Romero, D. (2012) Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de Bogotá, Chía y Sopó, Cundinamarca. Tesis para optar al título de Magíster en Psicología. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá-Colombia.
- Romero, D. (2012). Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas”. Trabajo de grado presentado para optar al título de Magister en Psicología Universidad Nacional de Colombia
- Romero, M. (2003). *Paramilitares y autodefensas, 1982 - 2003*. Bogotá: IEPRI.
- Romero, P. (2009). Una aproximación a la paz imperfecta: la kriss rromani y la práctica intercultural del pueblo RROM – Gitano – de Colombia experiencias en la manera de hacer las paces. *Derecho y cambio social*, Recuperado de <http://www.derechocambiosocial.com/revista018/gitanos.pdf>

- Rosenberg, M.(2003) *Comunicacion no Violenta: Un Lenguaje de Vida*
- Rubio, M. (1998). *La violencia en Colobmia: Dimensionamiento y políticas de control*. Santafé de Bogotá: Inter American Bank.
- Rummell, R. J.. 1997. *Power Kills: Democracy as a Method of Non-Violence*. New Brunswick and London: Transaction Publishers
- 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.
- Saldarriaga, J. (2006) *Prácticas y estrategias escolares frente al impacto de la violencia en niños y niñas. Educar en la diversidad*. Corporación Región, Recuperado de <http://www.region.org.co/images/publicamos/libros/educar%20en%20adversidad.pdf>
- Salgado, F. (2009) *Representaciones sociales acerca de la violencia escolar*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 3, 2009, pp. 138-152
- 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, Ejercito, La Independencia*. Bogotá: Edit. Planeta y Panamericana.
- Sandoval, L. (2004a y 2004b). *La paz en movimiento. Volumen 1 "Realidades" y "Horizontes". Volumen 2*. Bogotá: ISMAC.
- Sarrica, M. & Wachelke, J. (2010). *Peace and War as Social Representations: A Structural Exploration with Italian Adolescents*. *Universitas Psychologica*, 9 (2), 315-330 Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/647/64716832002.pdf>

Savater, F (2000). Significado psicológico de "respeto "entre adolescentes.. Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/654/65414106/>

Sbandi, M. (1988). LImmagine della Guerra in Etá Evolutiva. Etá Evolutiva, 41-47.

Schettini y Cortazzo, (2015) Análisis de datos cualitativos en la investigación social, Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa: Editorial de la Universidad de La Plata-Argentina

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.

Spear, J (2002). Disarmament and Demobilization. En Ending Civil Wars: The Implementation of Peace Agreements, editado por Stephen Stedman, Donald Rothchild y Elizabeth Cousens. Boulder y Londres: Lynne Rienner. 141-159

Springer, N (2012). Como corderos entre lobos, Del uso y reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia. Recuperado de https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informe_comoCorderosEntreLobos.pdf

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 University

Strauss, A., Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Contus.

Tama, Dujos (2013) Pueblos del piedemonte Amazónico Tradicion de Coca. Plan de vida pueblo
Tana dujos comunidad paniquita.

Tamayo, H. (2014, octubre) Pueblos indígenas siguen en riesgo por conflicto armado, recuperado
de
http://www.elmundo.com/portal/noticias/derechos_humanos/pueblos_indigenas_siguen_en_riesgo_por_conflicto_armado.php#.WVFMius1_IU

Terán, I. (2011). Las redes sociales. Revista Comunidad y salud, Vol.9, No.2, Venezuela, p.54-57.

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 University.

Tijmes, C. (2012). Violencia y Clima Escolar en Establecimientos Educacionales en Contextos de
Alta Vulnerabilidad Social de Santiago de Chile. Fundacion Paz ciudadana. Recuperado de
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282012000200009

Tovar, C y Sacipa, E (2011). Significados e interacciones de paz de jóvenes integrantes del grupo
"Juventud Activa" de Soacha, Colombia, Universitas Psychologica, vol. 10, núm. 1, enero-
abril, 2011, pp. 35-46

Umaña , L. (2009). Representaciones sociales de la inseguridad en el Salvador de la posguerra.
Obtenido de Revista Realidad:
<http://www.uca.edu.sv/revistarealidad/archivo/4c5a0ab055c7erealidad120repre.pdf>

UNESCO, (1989). El manifiesto de Sevilla. Recuperado de
<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/sevilla.htm>

UNESCO, (2000). Manifiesto para una cultura de paz y no violencia. Recuperado de
http://www3.unesco.org/manifeto2000/sp/sp_manifeste.htm#ecouter

UNICEF, (2006) Caracterización de las niñas, niños y adolescentes desvinculados de los grupos armados ilegales: Inserción social y productiva desde un enfoque de derechos humanos. Recuperado de <http://www.iin.oea.org/boletines/boletin1/listado/descargar/15/Introduccion.pdf>

Urrutia, J. (2009). Memorias X Encuentro. Lima, Perú: John Galán Casanova

Valdez et al., (2004, enero y junio). Significado psicológico de respeto entre adolescentes. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, vol. XIV, núm. 1, enero-junio, 2004, pp. 113-129 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65414106>

Valencia, F (2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia, Revista científica Guillermo de Ockham. Vol. 7 (1). Enero-Junio, Recuperado file:///C:/Users/User/Downloads/445-1022-1-PB.pdf

Valencia, L. (2002). Adiós a la política, bienvenida la guerra. Bogotá: Recuperado de file:///C:/Users/User/Downloads/-data-Col_Int_No.62-04_Rev_62.pdf

Van der Meulen, Kevin. (2003). cuentos de miedo en la escuela: buscando el sentido del maltrato entre iguales en la niñez, adolescencia y edad adulta (tesis de posgrado).Universidad Autónoma de Madrid

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

Villamizar, D. (1997). Un adiós a la guerra. Santa Fe de Bogotá: Planeta.

Villarraga, Á y Nelson P. (1994). Para reconstruir los sueños: una historia del EPL. Bogotá: Progresar-Fundación Cultura Democrática

Walter, B. (1997). The Critical Barrier to Civil War Settlement. *International Organization* 51 (3): 335-364.

Zartman, W. (1995). *Elusive Peace: Negotiating an End to Civil Wars*. Washington D.C.: The Brookings Institution

Zuluaga, J. (1999). De guerrillas a movimientos políticos (análisis de la experiencia colombiana: el caso del M-19). En *De las armas a la política*, editado por Ricardo Peñaranda y Javier Guerrero. Bogotá: TM-IEPRI. 1-59

ANEXOS

Anexo A. Talleres

- **Categorías de análisis:** Representaciones sociales de paz y violencia
 - **Conceptos:** Relatos de los actores sociales sobre vivencias referidas a: origen, hechos, acciones, símbolos, sentimientos y experiencias de paz y violencia.
 - **Sub categorías de análisis:** Representaciones sociales de paz y violencia en la familia, la escuela y en la comunidad.
 - **Indicadores:** Expresiones acerca de experiencias de la vida en familia y/o en la escuela que niños y niñas consideran una afectación positiva y/o negativa (paz y violencia) de las interacciones con sus padres, hermanos y demás parientes; en la escuela con compañeros y profesores. En la comunidad experiencias acerca de la vida comunitaria que niños y niñas consideran una afectación positiva y/o negativa (paz y violencia) de la vida comunitaria.
- a. Primer acercamiento a la comunidad:**
- **Acta de consentimiento informado:** como la población escogida para realizar el trabajo investigativo son menores de edad se requiere del consentimiento informado por parte de los padres, representantes legales y/o acudientes para poder acceder a la información de acuerdo a la normatividad. Por tal motivo vamos a visitar cada uno de los hogares de los niños para obtener el consentimiento de sus padres.
 - **Objetivo de los talleres:** Los talleres nos permitirán sensibilizar y potenciar las habilidades y la imaginación de los participantes. Se realizarán talleres con temática sobre la paz y la violencia en distintos ámbitos sociales familia, escuela y comunidad para conocer las

expresiones, creencias y símbolos respecto a las experiencias de paz y violencia. El objetivo de este taller inicial con los niños es crear un ambiente acogedor en el que se desarrollen una serie de actividades lúdicas (La pelota preguntona y la Clave murciélago) para conocer a los miembros del grupo y socializar la participación de ellos en el mismo.

- **Actividades:** las actividades que hemos previsto desarrollar en este primer encuentro serán de tipo exploratorio para conocer las edades y clasificar los grupos de trabajo en los que van a participar.

b. Taller inicial:

- **Taller de sensibilización:** Se inician los talleres escuchando la canción de Marta Gómez “Para la guerra nada” propuesta musical colectiva a la cual se han vinculado muchos artistas del mundo en diferentes géneros. Se eligió este tema musical con el objetivo de sensibilizar a los niños y niñas en la temática de Paz y Violencia. A cada niño y niña se le hará entrega de la letra de la canción para que pueda seguirla mientras está sonado. Luego se realizará una puesta en común para que expresen que les llamo la atención sobre el tema musical. Utilizaremos el diario de campo para consignar lo observado durante la actividad.

c. Juegos “Clave Murcielago”:

- **Desarrollo de la actividad:** cada niño tendrá un texto en clave Murciélago donde al final estará el nombre de uno de sus compañeros, tendrá que descifrarla para conocer su contenido y escribir una cualidad de la persona a la cual le correspondió.
- **Lo que se tiene que realizar para codificar un texto es:** Se enumera las letras de la palabra MURCIELAGO del 0 al 9, si te das cuenta esta palabra no se repiten las letras y contiene las 5 vocales. reemplazamos las letras del texto por el número correspondiente de la palabra murcielago que enumeramos anteriormente. si la letra no la contiene la palabra murcielago, se deja tal y como esta.

- **Para descifrar un texto con clave murciélago a normal:** Reemplazamos todos los números por las letras que le corresponden a la palabra murciélago que se enumeró anteriormente.

Vamos a ver un ejemplo:

Escribimos la palabra murciélago y la enumeramos.

M	U	R	C	I	E	L	A	G	O
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Ejemplo:

PAZ Y VIOLENCIA

P7Z Y V4965N347

- **Tematización y objetivo:** Tiene como objetivo socializar a los niños y niñas la justificación y el propósito del trabajo sobre paz y violencia mediante la asociación libre de palabras. La cual permitirá que los niños y niñas produzcan todos los términos, expresiones y adjetivos que se les ocurran con relación a las palabras paz y violencia. Al ser una producción mínimamente controlada las respuestas tienden a ser naturales.
- **Taller de dibujo:** Se recurrirá al dibujo como herramienta para acceder y conocer sus representaciones acerca de la paz y la violencia. El dibujo como expresión gráfica tiene un elemento lúdico, educativo, didáctico y creativo por medio del cual los niños y niñas expresan de manera espontánea su representación sobre paz y violencia en la escuela, familia y comunidad. A los niños y niñas participantes se les suministrará los elementos necesarios para elaborar los dibujos (dos octavos de cartulina, lápiz y crayones de colores). Los dibujos serán expuestos al final del taller en una galería la cual llamaremos (tendero) y cada niño expresará lo plasmado en su dibujo para evitar de esta manera al máximo la interpretación del investigador en el proceso de análisis.

- **Objetivo:** mediante el dibujo los niños y niñas podrán expresar subjetivamente lo que conocen respecto a la paz y la violencia.
- **Desarrollo del taller:** el taller se desarrollará en un ambiente abierto, amplio y armónico para que cada participante cuente con su espacio individual. Seguidamente se explicará la temática sobre el dibujo, el tiempo para desarrollar la actividad y se hará entrega de los materiales a cada uno de ellos. Al finalizar el taller cada niño colocara los dibujos en la galería (tendedero) para ser expuestos y puestos en común a sus compañeros.
- **Galería tendedero:** es un espacio donde se colocan cuerdas de lado a lado para colgar con ganchos los dibujos realizados por cada niño y se crea un recorrido con el objetivo de que cada niño pueda observar los dibujos de sus compañeros como si estuvieran en una galería de arte.



Figura 20. Galería tendedero, Fuente. Google/imágenes¹.

¹ Galería tendedero, Fuente. Google/imágenes. Recuperado de <http://previews.123rf.com/images/picsfive/picsfive1111/picsfive111100220/11554432-cerca-de-una-nota-y-una-pinzas-para-la-ropa-en-el-fondo-blanco-Foto-de-archivo.jpg>

d. Apéndice C:

- **Formato de observación:**

Comunidad:		
Fecha:	Escenario social:	
Actividad	Actores Sociales	Descripción